Prof. Dr. J. SCHMIEDER:

OPĆA DIDAKTIKA

PO 5 IZDANJU

OBRADIO:

M. FILAJDIĆ

ZAGREB 1933 GOD.

NAKLADOM KNJIŽARE A. ĆELAP, ZAGREB

17902

Dar u znak Drugar
Saliha od M. Filaj
Zgb, 8/II 1933 g.

OPĆA DIDAKTIKA

Prof. ALFREDA SCHMIEDERA
BIVŠEG ŠKOL. SAVJETNIKA NA SEMINARU U PIRNI

PETO IZDANJE

NANOVO GA PRERADIO
Prof. Dr. J. SCHMIEDER
ŠKOL. NATSAVJETNIK U DRESDENU

OBRADIO:
MIJO FILAJDIĆ
DIPLOMIR. PEDAGOG I NASTAV. GRAĐAN. ŠKOLE

ZAGREB 1933 GOD.
NAKLADOM KNJIŽARE A. ĆELAP, ZAGREB

AUTORSKA PRAVA PRIDRŽANA

ŠTAMPARIJA „GAJ", (LJUDEVIT FILIPANČIĆ), ZAGREB, MARTIĆEVA ULICA 2

Uvod

Nakladna knjižara Juliusa Klinkhardta u Leipzigu pokrenula je »Zbirku udžbenika pedagogije«. Htjela je da iza »Udžbenika pedagoške psihologije, što ga je napisao potpisani, a izašao u rečenoj nakladi, slijede drugi udžbenici sa pedagoškoga područja. S obzirom na to što je područje suvremene pedagogije opsežno, s obzirom na njegovu širinu i dubinu, kao i s obzirom na veliki napredak na tome području, izgledalo je potpisanome da prelazi snagu jednoga čovjeka koji bi htio jednomjerno, zaokruženo riješiti ovu zadaću. Tu bi trebalo punim razumijevanjem prikazati sve putove vrlo raščlanjena i vrlo razgranjena istraživanja. Trebalo bi tu zaći na odaljene pobočne putove. Trebalo bi istražiti osim važnih normi duboko usidrenih, a općenito priznatih principa također i novo otkrivene vrijednosti. Trebalo bi ih ispitati i prema potrebi uklopiti u cjelokupni sadržaj. Najposlije, trebalo bi pored velike učene zgrade vodećih pedagoga neprevidjeti ni rasutih sićušnih novčanica rastepenih po časopisima i raspravama. A to bi se dalo valjano provesti samo raspodjelom rada. Zbog toga i izgleda zbirka kao z b o r n i k, proizašao iz radionica više autora koje smo predobili za ovu hvalevrijednu saradnju.

Kod priprave c j e l o k u p n e o s n o v e za zbirku smatrao je potpisani svojom ozbiljnom brigom kako da formira vanjski okvir tako čvrsto kako bezuslovno zahtijeva uspješna upotreba pojedinih dijelova jednoga uz drugoga u nastavi (obučavanju). A ipak je trebalo to udesiti tako pokretljivo, da je ostao osiguran širok opseg kretanju individualne slobode svakom saradniku.

Obrađeni problemi što ih uključuje temelj, svrha, sadržaj, oblik, organizacija i istorija obrazovnoga rada ujedinjeni su u glavne skupove, a ti odgovaraju svojim podrijetlom r a z d i o b i p e d a g o g i j s k e n a s t a v e. Kao prvi dio vrijedi izdavačev »Udžbenik pedagoške psihologije« (Leipzig, 1930, 9 izdanje). Dio 2 »Opća didaktika«, napisao g. školski savjetnik, profesor Schmieder-Pirna, a g. školski natsavjetnik prof. Dr. J. Schmieder preradio. Dio 3 »Posebna didaktika« izradili su gg. škol. savjetnik prof. Schmieder-Pirna (vjeronauk, narodni jezik, istorija, pjevanje, crtanje, gimnastika) i viši škol. ravnatelj prof. dr. Schneider — Dresden (zemljopis, prirodopis, fizika, računstvo, geometrija). Dio 4 »Nauk o uzgajanju« napisao je potpisani. Dio 5 »Školska higijena« gosp. viši škol. ravnatelj dr.

Schneider — Dresden. Dio 6 »Istorija pedagogije« gosp. školski savjetnik dr. Wickert — Dresden.

Ne može biti zadatak ovoga uvoda da se iznesu sva stajališta, načela i smjernice koje su bile mjerodavne piscima. Za općenitu karakteristiku djela neka bude dosta upozoriti na ovo:

Piscima je uvijek bilo svijesno da se laka srca ne smije potcjejivati vrlo vrijedna baština prošlosti: zbog toga nije ovdje ni okrnjena bogata djedovina konačno osiguranih i zbog toga vječnih istina i činjenica. Ali u drugu ruku bilo je djelotvorno i osvjedočenje da je pedagogika nauka sigurne budućnosti s jakim pojavama rastenja i preobražavanja. Stoga su se pisci vrlo suzdržavali od nepravedna precjenjivanja tradicionalnoga učevnoga dobra i nisu se plašili trijebljenja onoga što se preživjelo. S istoga razloga ostavljen je širok prostor novijim smjerovima i nastojanjima koliko odišu duhom zdrava, razborita napretka. Nije im davana ocjena naprosto kao modnim krilaticama bez prave vrijednosti ili kao pedagogijskim jednodnevnim mušicama bez životne snage.

Unutar granica određenih svrhom i sadržajem djela polagala se osobita važnost isticanju veze među pedagoškim razvitkom i velikim suvremenim mislima. Jednako tako i uvrštavanju obrazovanih težnji u sklopu vladajućih ideja.

S tim je u svezi i ozbiljno nastojanje da se sačuva pravo mjerilo opsega učevnoga dobra što ga nastava treba da savlada. Ne smije se dopustiti da nadvlada množina gradiva. Njega treba vješto odmjeriti i tako ostati prema njemu u pravom razmaku. Zbog toga i nisu izvodi također ni bez oprezno prosuđenoga stajališta prema pojedinim pedagoškim teorijama o vrijednosti i određivanju normi. To je zato što takvo obrađivanje pedagoškoga mišljenja sigurno može da jače potakne od zgoljna podavanja gradiva, a bez svakoga kritičnog dodatka.

Općenito je provejavala osnovom, koliko vanjštinom toliko i unutrašnjošću, težnja da duhovno shvaćanje gradiva učeniku ne bude naprosto izvana privedeno umnožavanje posjeda, nego da mu ono postane po mogućnosti unutrašnjim doživljajem.

Pisci se nadaju, u svijetlu ovih načela što su morala u pojedinim dijelovima pretrpjeti i naročito formiranje, da su stvorili arhitektonsku građevinu od činjenica kojom će osposobiti svakoga ko ih prouči, jednakim načinom za sigurno snalaženje među teorijskim kao i praktičnim zadacima.

Dresden, u januaru 1914 g.,
odnosno Bischofswerda, u septembru 1930.

Profesor dr. Stössner

Predgovor

Što je pisac preduzeo da veliki broj didaktičkih uputstava još poveća jednim više, učinio je to u spoznaji da su sva dosadašnja uputstva studentima (slušačima) pedagogije preopsežna ili nedostatna ili pak da su suviše zastarjela.

Knjiga što je sada držite u rukama nastoji u strogo odmjerenom opsegu da uvede što moguće dublje u suvremene probleme, kod toga da energično ukloni sav nepotreban balast što se povlačio dugo vremena po udžbenicima. Dalje se ovdje polaže naročita vrijednost na to da se prikažu svi didaktički pojmovi najoštrije i najtočnije, budući da je baš na ovome području vladalo do sada mnogo zbrke. Pisac naustice daje u knjizi riječ poznatim, istaknutim pedagozima i nada se da je sljubljivanjem novih ideja sa dobrima starima našao srednji pravac.

Mnogobrojnim ocjenjivačima ove knjige, koji su se odreda povoljno izjavili o njoj, zahvaljujem i na ovomu mjestu od svega srca. Vrlo sam rado uvažio nekoje iznesene želje. Dobra proda drugog izdanja unutar cigle godine dana pokazala mi je da je knjiga potrebna. Želim da i ovo treće izdanje naiđe na jednak prijateljski prijem kao što su naišla i dosadašnja prva dva izdanja!

Pirna, u oktobru 1920 god. **Alfred Schmieder**

Predgovor četvrtom izdanju

Odazvao sam se želji da preradim »Opću didaktiku« svoga prerano preminuloga brata Alfreda Schmiedera, premda mi je bila svijesna teškoća te zadaće. Ta još sveudilj traje previranje u pedagoškom svijetu, i još se nalazi novo sa starim u žestoku okršaju.

I ja sam nastojao da zadržim srednji pravac kojega se pisac s uspjehom držao. Vodeći računa o napredovanju novoga pokreta koji je uslijedio od posljednjega izdanja ove knjige, ja sam dodao nove odlomke o skupnoj nastavi i nagonu za rad, one o radnoj nastavi i nastavnome planu temeljito sam preradio, a sve drugo što je jako došlo u opreku s novim nazorima, križao sam ili izmijenio.

Izaću nazadan u očima žestokih i nasrtljivih, a skepticima učiniću se suviše naprednim. Ali ova knjiga mora u jednu ruku, jer je namijenjena početnicima i učenicima, da se obazre na faktične školske prilike koje još vladaju i u koje će ući mladi nastavnik nastupivši službu. U drugu ruku mišljenja su se o novoj školi posljednjih godina u toliko razbistrila, da se čini kao da se mogu držati bar u nekim točkama rezultati sigurnima. I kao takvi ne smiju izostati iz udžbenika.

U Dresdenu, mjeseca septembra 1925 god.

Dr. J. Schmieder

Predgovor petom izdanju

Što je rečeno u predgovoru četvrtom izdanju uglavnom vrijedi i za obrađivanje petoga. Opet smo nastojali da knjigu dalje izgradimo prema razboritome napretku u pravcu suvremenih vladajućih nazora. Nastojali smo da stvorimo valjanu sintezu koja će odgovarati suvremenom naučnom stanju metodike i zahtjevima prakse odabirući među dobrim starim i snažno uzraslim novim. U tu svrhu trebalo je opet više ili manje mijenjati mnoga poglavlja, nekoja sasvim križati, a dodati sasvim nova o nastavi doživljavanjem, o slobodnom razgovoru u nastavi, o nastavi opažanjem, o socijalnim oblicima nastavnoga postupka i o školi Dalton. Neka bi knjiga i u ovome obliku poslužila školi i neka bi privela među svoje stare, mnogobrojne prijatelje, također i mnogo novih!

U Dresdenu, u jeseni 1930 god. **Dr. J. Schmieder**

Predgovor ovom izdanju

U nas se odavna osjeća potreba nove didaktike. Zato je ova knjiga određena da bude pomagalo izučavanju nove didaktike jednako tako u našim srednjim kao što i u visokim stručnim školama i seminarima. Dopuštenjem autora i nakladnika izlazi i na našem jeziku. Ona ima zadaću da zamijeni dosadašnje »Crteže«, »Ekscerpte«, »Bilješke iz moderne didaktike« itd., koje se obično izgube pa ih nema kad ih upravo trebaš! Poznato je da se mnogo traže »Škripta iz didaktike«. Za cijenu im se i ne pita. Tako se za skupe novce prodaje koješta.

Sada neka bude tome kraj!

Teško je dati ispravnu terminologiju u našem narodnom jeziku. Upravo mi praktični pedagozi moramo u tome da pokažemo što možemo. Zbog toga sam dodao na mnogo mjesta originalne njemačke izraze, a prijatelji će to uzeti s dobre strane. Oni će nastojati skupa sa mnom, savjetujući mi kako da stvorimo svoju jedinstvenu terminologiju u pedagogiji.

To je posao vrlo odgovoran, vrlo težak, no i vrlo zahvalan.

U Zagrebu, na Miholje 1932 god.

Mijo Filajdić,
diplomir. pedagog i nastav. Građan. škole

Uvodna riječ

1) Nastava (obuka) je bitni dio uzgojnoga procesa ili, kako se u novije doba kaže, procesa obrazovanja. Svakako samo dio u kome još nije nipošto do kraja iscrpljen pedagogijski akt. Zato je pitanje da li se didaktika, pa makar samo u teoriji, može rastaviti od nauke o uzgajanju ili obrazovanju. Tako na pr. Moog veli (Temeljna pitanja savremene pedagogike: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart):

»Ako didaktika postane samostalna i ako je odijelimo od drugoga dijela (naime od nauke o uzgajanju), zapadamo lako u intelektualizam u koliko postavimo racionalni oblik nastave kao temeljni faktor pedagogijskoga sustava (sistema)«. Mora se priznati da ova bojazan nije bez temelja. Ali se ipak može izbjeći toj nagoviještenoj opasnosti, ako nam je uvijek pred očima, i ako uvijek pazimo na tijesnu vezu nastave i sveukupnoga uzgajanja. Uza tu pretpostavku nema ničega što bi se protivilo samostalnoj obradbi didaktike u ovoj knjizi. Iz tijesne veze nastave i uzgajanja izlazi također da didaktika ne može mimoići izvijesna pitanja uzgajanja, nego će ih, štaviše, morati da primi u opseg svojih pretresanja.

2) Mi ne držimo da je »nastava (obuka) »umjetnost«, kako to na pr. drži Weber u svojoj knjizi »Estetika kao osnovna nauka pedagogike« (»Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft«), jer je jasna razlika između nastave i umjetničkoga stvaranja. Umjetnik stvara djelo koje odgovara samo njegovoj subjektivnoj ideji, bez obzira na sviđanje ili nesviđanje, bez obzira na objektivni uvjet, a onaj koji obučava vezan je u svome cilju i objektivnim uvjetima, na pr. kulturom. Mi mislimo da nastavni posao imade vrlo mnogo zajedničkoga sa umjetničkim stvaranjem, u koliko se i kod toga radi kao i tamo o unutrašnjem doživljavanju i u koliko je najbolja i najljepša (iako ne jedina!) pretpostavka za dobru nastvu prirođeni dar, siguran instikt, prirođeni takt i srećna darovitost.[1]) — Mi držimo dalje da je »obučavanje« kao i »uzgajanje« do stanovite mjere opća ljudska sposobnost, a to zbog toga što je svaki normalan čovjek, manje ili više, sposoban da bez posebnoga studija obučava i uzgaja, pa to prigodice i čini. Ali obuka (nastava) u pravom

[1]) Eingebung bi moglo da znači i »nadahnuće«. M. F.

smislu je posao udešen prema cilju i po osnovi, a temelji se na znanju što ga pruža didaktika kao nauka. Zato nam i jest didaktika, kao i cijela pedagogika, zbog toga naukom, što ona u sebi sadrži vlastite zakone što ih ona izvodi iz zadatka koji treba da riješi.

3) Didaktika će dakle najprije ustanoviti naučni pojam nastave (obuke), a po tom će odgovoriti, uglavnom, na tri pitanja:

Zašto se obučava? (Cilj obučavanja ili nastave.)

Što se obučava? (Obučna ili nastavna građa.)

Kako se obučava? (Metoda obuke ili nastave.)

Didaktika koja kod toga imade pred očima sav nastavni posao, to je opća didaktika u opreci prema posebnoj koja obrađuje uvijek samo pojedina područja nastave. Nama se radi o općoj didaktici.

§ 1. Pojam obuke (nastave)

Žto znači »obučavati«? Čini se da nije težak odgovor na to pitanje. Svaki laik misli da znade što znači obučavati pa odgovara na to pitanje ponajviše da obučavanje sastoji u predavanju znanja, kulturnih ili obrazovnih dobara. Ipak ovo jednostavno određenje pojma obuhvata tek jednu stranu nastave (obuke). U tome jednostranom shvaćanju nastave ležala je dijelom pogreška stare škole. Ova je prenijela težište nastave na to da se djeci predaje »građa«, »znanje«. To se izvodilo tako da je nastavnik, kao onaj koji je imao znanje, to znanje predavao dalje onome koji ga još nije imao, tj. učeniku. On je podučavao ili predavajući ili ispitujući i predavajući. Tako je učenik bio, uglavnom, zaposlen primanjem (bio je receptivan), a manje iznalaženjem (produktivnost), zaposlen stvaranjem iz spontanosti svoga duha. Jezgra onoga što se u nastavi slušalo ili što se iz knjige čitalo, sabrala se u rečenice i utuvila u pamćenje. Budući da je vladaló osvjedočenje: repetitio est mater studiorum, marljivo se ponavljalo, tj. naučene riječi recitirale su se mnogo puta. Sa učenikom se često postupalo kao da ima samo **jednu** duševnu sposobnost: »pamćenje« (Sturm). Ne treba poricati da je stara škola time također postizavala stanovite uspjehe — ona je doista davala učenicima sigurnu zalihu znanja, pjesama, poslovica i pjesmica :ali mnogo puta je bilo to znanje samo pusto znanje riječi. »Pa i tamo gdje se svijesno težilo za čistom kulturom pamćenja, gdje se nastojalo probuditi uviđavnost (Einsicht), smjeralo je sve na uviđavnost razumsku. Intelekat bijaše kraljem: vladao je intelektualizam« (Sturm). Mnogo se našlo imena za staru školu, da bi se označila njezina bitnost. Nazvana je školom poučavanja, školom pamćenja, školom riječi. Kerschensteiner je zove školom knjige (knjiškom školom). Odomaćio se pak za nju jedan drugi naziv, naime škola učenja, ime koje zacijelo nije dobro izabrano, jer

bi lako moglo zavesti na krivo shvaćanje, tj. da se u novoj školi ništa ne uči. Treba zbog toga unapredak izričito naglasiti da se i u novoj školi uči, da se i tu predaju znanje i vještine: ali razlika između stare i nove škole leži u tome, što se predaje novim načinom kod kojega više ne sudjeluju djeca pretežno pasivno, nego aktivno, da se učenje odvija u obliku tjelesnoga i duhovnoga rada. K principu prisvajanja znanja dodaje, a da se ne zabacuje niti se to želi, princip razvijanja snage, i to razvijanja svih dobrih snaga koje miruju u djetetu, ne samo snage razuma, nego također i čuvstva i volje. Time udovoljava nova škola drugoj oznaci pojma »obučavati«, koja baš i sastoji u tome da se tjelesne i duhovne snage djeteta razvijaju.

Treba još da se doda i treća i četvrta, ako se pojam obučavanja želi shvatiti do kraja. Predavanje kulturnih dobara i razvijanje dječjih snaga mora imati neki cilj. Time treba da se uzdigne dječja individualnost do ličnosti, ili barem treba da se to pokuša. Kod toga razumijevamo pod individualnošću »skup tjelesno-duševnih stanja i djelatnosti nekoga čovjeka«; ona je nešto sasvim specifična, nešto što dolazi samo jedanput i što se nigdje i nikada ne ponavlja; dana je od prirode i stoji na početku svakoga uzgajanja. Uzgojena, prema idealima obrazovanja razvijena individualnost jest ličnost. Čovjek, dakle, uzgojen do ličnosti treba da stane u službu kulturne zajednice i da svoje sile uposli za njezino dobro. Ovako shvaćena nastava (obuka) imade prema tome pred očima dijete doduše i kao pojedinca, kad ga uzgaja za čovjeka duhovno i tjelesno zdrava, sposobna za rad, ćudoredna, za ličnost; ali ona ide još i dalje kad hoće da postigne da ta ličnost kao takova vidi svoj najviši cilj u radu za drugoga. »Nije ideal uzgajanja, (a prema tome i nastave) u novoj školi čovjek čopora, nego naprotiv u sebi učvršćena ličnost koja svijesno i slobodnom odlukom stavlja svoje sile u službu cjeline kulturnoga svijeta, što ga ta cjelina nosi u sebi« (Rissmann). Naglašavanje socijalnoga elementa pored obrazovanja ličnosti treća je oznaka pojma »obučavati«.

I naučavanje ili nauk (Lehre) predaje kulturna dobra, razvija snagu, i ono obrazuje ličnost u službi zajednice, pa bi prema tome to značilo isto što i nastava. Uistinu se ipak razlikuje obučavanje (nastava) od naučavanja. Kod naučavanja radi se o jednostranoj djelatnosti, kao na pr. kod akademskog predavanja; kod naučavanja podaje se učeniku neka građa da je primi. »Da bi učenik zaisto usvojio građu i njome vladao, to nije stvar onoga koji naučava, nego je to stvar učenikova. No gdje se naučavanju pridruži promišljeno nastojanje da se učeniku što je moguće više pomogne kod shvaćanja i razumijevanja pružene građe, tamo postaje naučavanje nastavom (obukom)«. (Sturm). Veoma jasno izra-

žava taj snošaj Otto Willmann kad kaže da nastava mora biti »nauk koji po osnovi povezuje pruženu građu i koji se brine o tome da se ta građa preradi«. Na ovu četvrtu oznaku pojma »obučavati« upućuje, uostalom, i osnovno značenje same riječi. Obučavati naime reći će zapravo »umiješati se u nešto da se to popravi«. Znači upravo umiješavši se među želje učenikove ili njegovu bespomoćnost i visoki cilj znanja i umjenja, znači »prerušiti generaciju nemoćnih u generaciju sposobnih«. (W. Münch).

Da »obučavanje« nema ničega zajedničkoga sa »abriktovanjem«,[1]) kod kojega se radi samo o mehaničkom prisvajanju kretnji, ističemo tek pripadom.

Prema svemu tome mogao bi se objasniti pojam nastave u današnjem i naučnom smislu ovako: **Nastava ili obuka je po osnovi udešeno i sa brigom oko prerađivanja nastavnoga predmeta skopčano predavanje kulturnih dobara uz razvijanje sila koje počivaju u djetetu u svrhu obrazovanja ličnosti za službu zajednice.**

Bilješka: Druga objašnjenja pojma nastave ili obučavanja. Paulsen: »Nastava je obrazovanje sila inteligencije do sposobnosti da se riješe zadaće u životu što potpunije«. Itschner: »Nastava je oslobađanje sile koja formira u službi obrazovanja osobnosti pomoću tumačenja života.« Kerschensteiner: »Obrazovanje (a po tome i nastava) nije ništa drugo nego oblikovanje i to iznutra van. Cilj toga oblikovanja je čitav čovjek, kako ga zamišljamo u ideji izvjesnih nacija i vremena u njegovoj potpunosti.« Lichtwark: »Sva bi nastava trebala da bude uvod u samostalni i neodvisni nastup u svijetu te da može dati postojanu naviku da se stečenim znanjem zarađuje novo znanje.« Gaudig: »Cilj našega rada nije svladavanje velike, mrtve nastavne građe, nego sticanje žive sile. Manje građe — više sile.« Seyfert: »Budi stvaralački samorad... to je neprekidno djelovanje, dakle trajni akt volje. Zato se može sva nastava nazvati i trajnim obrazovanjem voljne sile.« Gangsberg: »Da stvaralačka snaga djece raste, da bude uposlena, treba da nam je najviša pomisao[2]) kod svih nastavnih regula.« Georg Wolf: »Zadaća je škole (a po tome i nastave) da daje oblik biću mlada čovjeka u smjeru kako će da tvori i oblikuje objektivne kulturne vrijednosti.« K. F. Sturm: »Svaka nastava imade jednu od bitnih zadaća u tom, da nađe takvu vrstu i način predavanja dobara kojim će najbolje pobuditi samorad učenika i koji daje najviše izgleda za željeni uspjeh.. Dvogubi cilj nastave — predavanje dobara i razvijanje duševnih sila učenika — je neminovni dio njezine bitnosti.«

A) Cilj nastave ili obuke

Kod svake se nastave ili obuke radi o neprestanom temeljnom odnošaju, o subjektu i objektu, o formi i materiji, o sili i građi. Podati djetetu građu, znanje, materiju, to označujemo kao materijalnu zadaću nastave. Polaže li se važnost na

[1]) »abrichten« znači i izvježbati! U našem narodu poznata riječ »abriktovati« je uzeta iz njemačkoga jezika. M. F.

[2]) oberste Erwägung: znači zapravo razmatranje, rasuđivanje.

to da se obrazuje subjekt, sile učenika, tada se govori o formalnoj zadaći. Daje li se psihičkim silama ćudoredan voljni pravac, načini li se od znanja savjest, tada se teži prema uzgojnoj zadaći nastave (obuke).

§ 2. Materijalna zadaća nastave ili obuke

Temeljni materijalni princip glasi: Obučavaj tako da dijete primi znanje! Od obuke ili nastave zahtijeva se da daje mnogostruko, sigurno i suvremeno znanje, ali ne svestrano. Bez znanja ne bi čovjek bio koristan; bio bi prezren i izrugivan, pa makar on bio i najplemenitijeg osvjedočenja.[1]) Uzmimo na pr. poznavanje današnjih građanskih prava i dužnosti. Ko hoće da se danas ubraja među obrazovane ljude, mora da mu je također poznata i ta građa.

Goruće sile, koje napose olakšavaju rješenje materijalne zadaće jesu:

1) Neposredni interes. Normalno nadareno dijete samo od sebe teži za proširenjem svoga znanja. Tu težnju označuju kao nagon za znanjem ili kao neposredni interes. On se očituje u veselju od slušanja priča, od gledanja slika, postavljanja pitanja na koja majka ni sama često ne zna da odgovori. O takvoj intuitivnoj težnji koju ne smijemo zamijeniti žeđu za znanjem kod istraživača, govori W. Humboldt, kad veli: »Jedva mogu da se oduprem požudi da što više toga vidim, saznam, istražim; čini se da je čovjek na svijetu zato da sve što ga okružuje pretvori u svoje vlasništvo... Htio bih, kad mi bude valjalo poći, da što manje toga ostavim iza sebe s čim nisam došao u dodir.« Učitelj ne smije taj neposredni interes u nastavi da prigušuje pa da zbog toga zakržljavi, a ne smije dopustiti ni da se uslijed mršave nastave ništa ne razvije.

2) Posredni interes. Rješenju materijalne zadaće nastave može izaći u susret ne samo prirodna želja za znanjem, nego i težnja čovjeka da se dostane časti i posjeda s pomoću znanja. Taj motiv učenja označujemo posrednim interesom. Nipošto ne smije on da zagospoduje. Svaki će pedagog koji nešto dublje misli nastojati da svede tu utilitarističku crtu u težnji za znanjem, na plemenite motive. Ostaviti taj posredni interes i nezapažen, bilo bi isto tako neispravno. »Učenik koji crpe snagu za učenje iz nade u namještenje u društvu..., nije doduše pravi ljubimac i ljubitelj muza, ali on nije zbog toga ni ograničeni egoist« (Willmann). Takav motiv treba još uvijek više cijeniti negoli onaj koji potiče čovjeka da se dostane izvjesna stepena obrazovanja samo zbog toga što je to moderno. »Obrtnik koji se radi svoga zanata bavi umjetnim crtanjem, muzičar koji se uvježbava na različitim instrumentima, konobar koji uči nov

[1]) Gesinnung: osvjedočenje, raspoloženje, mišljenje. Zapravo: ćud! M. F.

jezik, svi oni u stvari obavljaju zdraviji studij nego svijet koji iz mode mackari, nabija po klaviru ili brblja tuđim jezikom« (Willmann).

3) Nagon za oponašanjem. Mnogi učenici uče, jer vide da to i drugi rade, a takvi učenici ne treba da budu upravo radi toga najgori.

4) Ličnost učiteljeva. To je u stvari najvažnija poluga koja dijete pokreće da prisvaja stanovitu građu. »Simpatija prema učitelju gradi zlatne mostove ka građi« (Linde).

§ 3. Formalna zadaća nastave

Formalni princip glasi: Obučavaj tako da jednako rastu i psihičke i fizičke sile djeteta! Klice tih sila drijemlju kao dispozicije u djetetu. One čine jezgru i osnovicu osobnosti i ličnosti. Iz osobnosti treba da uzraste ličnost.[1]) Zato se može formalna zadaća nastave i tako odrediti da nastava nastoji da djeluje na obrazovanje ličnosti razvijanjem sila koje počivaju u djetetu. U naše se doba ta misao osobitom snagom naglašava. Posvuda se ide za tim da se sticanje vještina, znanja i uvjerenja preobrazi u lična svojstva. Tako postaje nauka i umjetnost sredstvom unutrašnjega izgrađivanja, unutrašnjega formiranja. Mnogi psiholozi pretpostavljaju da snaga duha, razvijena ma na kojoj građi, može biti dorasla i drugoj građi. Oni poređuju formalnu snagu ili silu oštru nožu koji može da reže sve. Pa ipak je to ispravno samo u veoma ograničenom smislu. Nema općenite duhovne sile koja bi se jednako razvijala i djelovala na svakoj građi. Postoje, naprotiv, samo izvijesne sile koje su vezane jedino o neku određenu građu. Ko je, na pr., donekle dobar u novim jezicima, ne mora zbog toga biti i dobar matematičar. »Gramatički razum«, kazao je već Herbat, »ostaje u gramatici, matematički razum u matematici«.

Izraz »formalno obrazovanje« upotrebljen je prvi puta na prelazu 18 u 19 stoljeće. Naročito ga upotrebljava Pestalozzi. Kvadratska u 100 polja razdijeljena daska, šahovska daska bila mu je čarobnim sredstvom s pomoću kojega je htio ne samo davati prve prostorne pojmove, nego i da jača duhovne sile uzgajanika. Po njemu imade duhovna i tjelesna sila. Glavno njegovo nastojanje išlo je za tim da se ta sila potencira, a ne samo da se napuni predodžbama (Vorstellung!).

Formalna zadaća u pojedinostima:

1) Na područje ove zadaće pripada ponajprije njega i obrazovanje **tijela,** obrazovanje vegetativnih, motornih i senzitivnih funkcija. Normalne vegetativne funkcije, tj. zdravo tijelo, jesu neminovna pretpostavka svim višim funkcijama. S njima se mora baviti školska higijena. Motoričke funkcije tvore osnovku svima vještinama i

[1]) Riječ osobnost uzimljemo za njemačku riječ Individualität, a riječ ličnost za njemačku Persönlichkeit. M. F.

umjetnostima. One su same po svojoj prirodi voljne funkcije koje se svađaju na čuvstva i svoje daljnje formiranje postizavaju silama spoznavanja. Znanje se sastoji naprosto iz predodžaba; naprotiv, vještine sastoje se u vezi sa kretnjama ili iopet u vezi predodžaba sa kretnjama. Znanje je pasivno, vještine su aktivne. Najčišće su aktivne tjelesne kretnje (gimnastika). Kod ručnih vještina predodžbe su već teže. Još su složenije kod t. zv. tehničkih struka: čitanja, pisanja, računanja, pjevanja. Kod govora su predodžbe najteže, a kretnje glatke (geläufig). Vještina je tek onda potpuna kad se uklanja svima susljednim pokretima (Mitbewegung). Time postaju prijatne. Prijatnost je ljepota pokreta. S ovoga se stajališta može razumjeti od kolike su važnosti vještine za estetsko obrazovanje. Vještine imadu i bliži snošaj prema volji negoli što ga imade znanje i to zbog subjektivnoga karaktera i zbog premoći što je imadu kretnje. Gimnastika služi na pr. obrazovanju volje uzgajajući srčanost i odlučnost.

Treba s tim u vezi porediti poglavlje o radnoj nastavi!

Najposlije treba da formalna zadaća pripazi na senzitivne funkcije, djelatnost organa za osjećanje kao i da ih unapređuje. Oštra osjetila tvore polaznu tačku spoznavanja, ona su prvo temeljno kamenje predodžbenoga kruga. Formalna zadaća nastave, prema tome, pojnaprije sastoji u tome da doprinosi uzdržavanju tjelesnoga zdravlja, da razvije u njemu ljupkost kretanja i da mu izoštri osjetila.

2) Obično se pod formalnim obrazovanjem razumijeva samo **razvijanje sposobnosti mišljenja;** iza mišljenja tek je poznat krug misli. Dabome da ovo ograničenje na mišljenje nije opravdano, nego ovamo pripada i obrazovanje čuvstva i volje, kako ćemo izvesti dalje dolje. Formalno je obrazovan u užem smislu onaj ko može izvjestan predmet ili misao brzo razglobiti, smjesta pregledati logičke odnošaje stvari i događaja, odmah otkriti novo i naučiti novo znanje s pomoću svega toga. Mišljenje može po Wundtu biti aperceptivno i asocijativno. Ono je logičko, više umjetničko, a ovo vezuje predodžbe prema susjedstvu u prostoru i vremenu, dakle prema slučajnim bilježima. Vještina se, na pr., najprije stiče aperceptivnim mišljenjem, a kasnije se odvija asocijativnim.

Predmet formalne zadaće dalje je da obrazuje pored mišljenja također i sve druge psihičke sposobnosti, kao što su pamćenje, pažnja, mašta.

3) Kad ne bismo htjeli uključiti čuvstvene i voljne funkcije, i tada bismo preusko shvatili pojam »formalnog obrazovanja«. Ne radi se tu samo baš o obrazovanju razuma, nego i o **njezi ćudi.** Tek na tome dvome može da se sagradi jako htijenje. Ovaj dio zadaće do sada se mnogostruko zapuštao budući da je to bilo teško ispitivati i inspicirati. Nije moguće dosta često upozoriti na to da obrazovanje ćudi i obrazovanje volje moraju

biti najvažniji zahtjevi današnje pedagogike; jer ova nije više intelektualistična, nego je voluntaristična. Zato ne smije ni u kojoj struci manjkati čuvstvena živoća. Djetetu treba usaditi više radosti, radosti zbog istinita, lijepa i dobra, a ne najposlije i radosti zbog vlastitoga stvaranja i vlastite moći. Mora se i najmanji rad djeteta priznati da čuvstvo sile poraste i da samostalnost ojača. Samo se tim putem može pospješiti slobodan, spontani razvitak ličnosti. I tako postaje stvaranje i radljivost koja se sama iz sebe potstiče, a to je unutrašnja aktivnost, ciljem svih pedagoških nastojanja. A kako je to bilo u mnogome prije? Često su suzbijali individualno pregnuće i čuvstvovanje što se ispoljavalo u izrazu, u pismu, u igri i radu, samo da ne štetuje djelo čitava razreda išta od svoje jednoličnosti i uniformiranja. Dakako ne treba sve uzde prepustiti subjektivizmu, takvom subjektivizmu kakav se dandanas često nastoji da razulari. Ne smije se štedjeti učenika od ozbiljna rada pored svega uvažavanja njegovih individualnih dispozicija i njegova ličnoga unutrašnjega života. Naše doba ne treba čovjeka koji će samo uživati, nego čovjeka koji će vršiti dužnosti, ne mekušaca, nego ljudi od posla.

§ 4. Materijalna i formalna zadaća u odnosu jedna prema drugoj

Težište je u tome da se uzmu obadvije zadaće podjednako u obzir. Ako se previše vrijednosti položi na građu, prijeti opasnost didaktičkog materijalizma; ako se, naprotiv, naglašava samo rastenje psihičkih sila, tada se nalazimo u didaktičkom formalizmu. Ove je izraze načinio Dörpfeld (1824—1893). Lako je uvidjeti da će kod prekomjerna naglašavanja principa građe razum, uopće sve psihičke sposobnosti trpjeti. »Čovjeku, koji bi znao da na prste nabroji sve dane bitaka i okršaja od g. 1000 do 1900, morao bi da zbog toga štetuje razum i najbolja uvjerenja. Imade i znanje koje nosi negativnu vrijednost« (Paulsen). Ne može se dosta upozoriti na ovu jednostranost na koju lako naginje nastavna praksa koja drži stranu gradiva. Učitelju prečesto izgleda nastava samo kao »pretovarivanje znanja« u glave učenika. Praksa se često drži upravo materijalnoga obrazovanja. Teorija opet zapada prelako u suprotnu pogrešku. Označuje se obrazovanje sile kao jedinu svrhu nastave, a kod toga se zaboravlja da i znanje imade svoju vlastitu vrijednost i da znanosti i umjetnosti moramo zbog njih samih i zbog socijalnih razloga predavati kasnijim generacijama. Ne smije ovdje da bude učenik jedinim mjerilom učevne građe, baš kao što ne može biti ni kod ćudorednosti koju treba u nj staviti. Materijalni princip mora da se i proširi, ako se želi postići cilj nastave, i to ovako: Obučavaj tako da se usvoje nužna znanja i da dođe do izražaja njihov obrazovni sadržaj!

Vrijedi ono što veli Willmann: »Umnožiti, podići, oplemeniti intelektualnu djelatnost, hraniti i pomoći da uzraste razum, (a mi još dodajemo: ćud i volja), to su, ispravno shvaćeni, vrijedni propisi obrazovnoga rada. Neće im se pak udovoljiti, ako se zaboravi odnošaj prema objektu. Kod obrazovanja se radi o punjenju duha valjanim i vrijednim sadržajem, a ne možda o ma kakvom psihičkom prirastu.«

§ 5. Uzgojna zadaća nastave

Uzgajanje hoće da obrazuje uzgajanika ćudorednim značajem, plemenitom snažnom ličnošću. Kod toga treba da nastava obavi veliki dio posla. Kako je to moguće? Ko u nastavi gleda samo priopćivanje znanja i vještina, taj mu neće u ovome smislu baš bogzna koliko pomoći, jer jasno je da samo znanje sve školske mudrosti može da se nađe u istoj osobi s najnižim ćudorednim naziranjem i ponašanjem. »Neko može biti učenjak, može napisati najoštroumnija istraživanja o najuzvišenijim predmetima, o pjesništvu i umjetnosti, povijesti vjere i filozofije, pa i ćudorednosti, a kod toga može da bude slaba, nepouzdana značaja, sićušan i uobražen čovjek, dapače zavidan, zloban i pakostan drug« (Paulsen).

Nastava, osobito ona u novoj školi, ne sastoji, naprotiv, kao što je već izvedeno, u primanju znanja, nego i u njezi ćudi i u energičnom zaradivanju i stvaranju duhovnoga svijeta istine, ljepote i dobrote. Takva vlastitom voljom odabrana djelatnost svakako je siguran bedem protiv prevlasti sjetilnih nagona i strasti koje su moguće u neuzgojenu i raspojasanu čovjeku.

Kako nastava djeluje uzgojno?

Svakako najznatniji faktor uzgajanja jest sposoban nastavnik, prava uzorna učiteljeva ličnost. Treba da ovdje uputimo na nešto čime i kako može nastava djelovati uzgojno.

1) Prije svega mora se uočiti obrazovanje funkcijâ čuvstva i volje. »Vrijednost čovjeka ne leži u znanju, nego u jakoj volji« (Herbart). Krug misli može obuhvaćati znanje koje se »čini kao mirna, u isti čas ravnodušna, zaliha umjeća«. Takva zaliha nema za lični unutrašnji život nikakva značenja. Znanje se mora vezati uza čuvstvo. Bez čuvstva bi sve bilo indiferentno. Zato vrijedi u djetetu buditi čuvstva pobuđujući ga da vazda zauzimlje određen stav prema građi koju mu dajemo. Osobito su za to pozvani predmeti kao vjeronauk, povijest i literatura, t. zv. predmeti za obrazovanje osvjedočenja (Gesinnungsfächer)[1]) da djetetu prikažu osobe i djela i to onakva koja u njemu proizvode ocjenu vrednota i koja rasplamsavaju njegovo oduševljenje. Ali i sva ostala na-

[1]) To su estetsko-etički nastavni predmeti, predmeti za obrazovanje ćudi. Radi kratkoće dobro bi bilo uzeti izraz: nazorski predmeti, premda baš nije ni to vrlo sretan izraz, iako upravo tim nastavnim predmetima najviše djelujemo u nastavi na izgrađivanje nazora (otuda »nazorski«). M. F.

stava jest obrazovanje čuvstva i volje koliko se obrađuje po načinu škole rada.

2) Nastava mora djelovati tako da oslabe egoistični motivi obrazovnim radom, a da neprestano ojačavaju socijalni, etički i religijski. Treba da stoji u središtu svega nastojanja ka savršenstvu ovo načelo: Uči ono što te obrazuje i od čega postaješ vrednijim! Treba prigušivati ili oplemenjivati egoistične motive, kao što je jurnjava za čašću. Svaki posao i svaku radnju treba prosuđivati prema tome koliko je uzvisila osobnu vrijednost. Ali i upućivanje na vlastito usavršavanje još uvijek vuče na izvijesni ostatak egoizma. Zato treba individualno-etičke motive svoditi dalje na socijalno-etičke. Treba, naime, kod svakog naglašavanja individualnoga obrazovanja uzimati obzir na interese društva i na ljudski rad. Takvu pedagogiju, kod koje prevladavaju ovakvi motivi, označujemo socijalnom pedagogijom.

Najposlije treba da se etičkim motivima pridruže i religijski. Postavljene su međe svemu znanju. Znanje nadopunjava vjera. »Potisak stvaranja i oblikovanja praćen je, ako već ne jasnom sviješću, a ono ipak slutnjom da je upravljen na djelo koje ne potječe od čovjeka. Ostaje komadićem i zagonetkom ako ga vjera ne osvijetli i ne oblije zadovoljstvom uklopivši ga u vječni red« (Willmann). Pođe li za rukom u djetetu oživjeti takve motive, onda nastava djeluje uzgojno.

§ 6. Interes

Herbart je označio kao najbližu zadaću nastave ili obuke obrazovanje interesa i time izrekao istinu koja i danas imade svoje pravo. Biće od koristi da osvijetlimo cilj nastave ili obuke i sa ove strane.

1) **Bitnost interesa:** Kažemo na pr.: Interesiralo me predavanje polarnoga istraživača. Time se misli: Predavanje me okupiralo, moju unutrašnjost je pokrenulo, pobudilo u meni ugodna čustva i dovelo me u neku izvijesnu napetost. Interes (interesse = biti pri tome, interest = nekomu je stalo do toga, on polaže vrijednost ili težište na to) bi se sa psihološkog stajališta mogao poistovjetiti najprije s nehotičnom pažnjom. Samo kod toga treba opaziti da je interes stanje kod kojega igra čuvstvo veliku ulogu. Ako djeca kažu: »To je bio lijep sat, jako nam se svidio« ... onda tu ima nešto od toga interesa. Poznato je dalje da su takvi dječji sudovi postali uslijed časovite pobude i da se opet brzo zaboravljaju. Tek ako takvo stanje potraje, postane habituelno, ako ne ostane afektivno, možemo da govorimo o pravom interesu. U ovome smislu treba ovamo priložiti i spor o tome da li interes mora biti sredstvo ili svrha nastave. Mora biti i jedno i drugo, posljednje u pravomu smislu. Prema tome je interes trajna radost s predmetom i prije svega zahtjev da se njime i dalje hoće baviti. Čuvstvo ugode potstiče na »daljnje htijenje«. Po tome nije interes samo stvar čuvstva, nego je više stvar volje. Kod Herbarta stoji ovakvo shvaćanje u središtu njegove pedagogike. On kaže: »Zadnji i konačni cilj nastave leži doduše već u pojmu kreposti. Ali bliži cilj, koji se mora osobito pridati nastavi da se mogne dostići konačni cilj, može se izraziti nazivom mnogostrukost interesa«. »Pojam interesa jest životni princip nastavnoga rada. Nikako se ne može nadmašiti ideja nastave koja interesom obrazuje volju« (Rein). I Barth se u tome smislu izjavio: »Sasvim je opravdano što je on (Herbart) mnogostrukost interesa odredio za bliži cilj nastave«. Upravo s obzirom na određenje cilja nastave ne možemo Ziegleru odobriti što kaže o Herbartovskoj pedagogici: »Treba već jedared prekinuti s tom neiskazano okorjelom i zauvijek neplodnom Herbartovom pedagogijom, treba da je se oslobodi i teorija i praksa«.

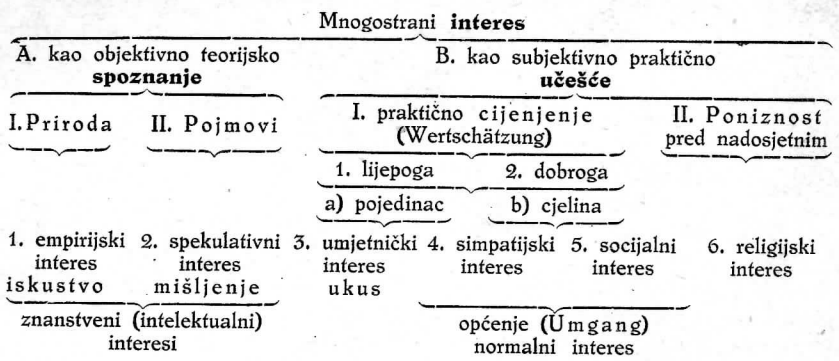
2) **Svojstva:** Interes koji treba postići nastavom, mora da bude 1. neposredan, tj. treba se nekom stvari baviti za volju nje same. Sve sebične motive moramo ukloniti. Uči li koji učenik iz koristoljublja ili ambicije (Ehrgeiz), ako je dakle posredan interes pobudom njegovih nastojanja, onda se on izvrgava opasnosti da postane gramzljiv čovjek kome su pred očima samo vanjski probici.

Interes mora 2. biti mnogostran, ne svestran niti jednostran, tj. mora se protezati na što je moguće više predmeta i pojava. Ko je disponiran da svoje znanje proširi i produbi u svim pravcima, ko se ne ograđuje od misli koje mu pridolaze, nego pokazuje za sve to živahno učešće, u toga je mnogostran interes. Ljudima s kojima se ni o čemu drugo ne može govoriti negoli o njihovim mušicama,[1]) a koji zamuknu čim se povede razgovor o nečemu što je izvan njihova uskog duhovnog horizonta, ovo svojstvo interesa sasvim nedostaje. Onaj je zahtjev toliko opravdaniji koliko samo čovječje zvanje po sebi doprinosi jednostavnosti. Naročito treba da se učitelj čuva te pogreške. Poznata je činjenica da ljudi jednakoga obrazovanja kad se sastanu ni o čemu drugome ne razgovaraju negoli upravo o svojoj struci. Lako je razumjeti zašto upravo mnogostrani interes može da bude jaka poluga kreposti.

Interes treba prema Herbartu da je 3. uravnotežen (gleichschwebend), tj. treba ojačavati sve podjednako, a ne samo jednu ili samo nekoje vrste interesa, o kojima se govori malo kasnije.

3) **Vrste:** Slijedeći pregled interesa dao je Rein, a taj se u nekojim tačkama razlikuje od Herbartova dijeljenja koji, na pr., estetski interes računa među interese spoznanja.

[1]) **Steckenpferd, ovdje znači ono čim se ti ljudi najrađe bave. M. F.**



Empirijski je interes upravljen na »saznanje« (Erkunden), spekulativni na »razumijevanje« (Ergründen). Prvi je spreman da što više čuje o događajima i pojavama u prirodi i povijesti. Odrasli pokazuju taj interes na putovanju trudeći se da saberu samo što više novih utisaka i da ih prerade. Dijete teži sasvim nesvijesno za tim da se odomaći u svojoj okolini i tako prima nevjerojatno mnogo toga u svoju dušu. Jean Paul dapače tvrdi da dijete nauči više u prve tri godine negoli kasnije u tri godine akademskoga studija.

Spekulativni interes slijedi zaplet uzroka i posljedice, razloga i posljetka,[1]) sredstva i svrhe. Očituje se u radosti zbog misaonoga ispitivanja prirode i ljudi. Odlučno ima da se bori s većim poteškoćama nego empirijski interes i zbog toga popusti prije od njega.

Estetski interes pokazuje se kao dopadanje uz lijepo, plemenito, čisto, vrsno[2]) i ispravno, a kao nesviđanje uza sve što je ružno. Nastaje stalnim poređivanjem svojega prikazivanja sa tuđim i to je pripravni stepen ćudorednosti. Posljedica umjetničkoga interesa jest obrazovanje ukusa.

Učešće u pričama o jedinkama označujemo simpatijskim, učešće u pričama o cjelinama zovemo socijalnim interesom. U prvome leže počeci prijateljstva, naklonosti i ljubavi. Ako neko tvrdi da se za nekoga interesira, onda time hoće da kaže da goji za nj određena čuvstva. Socijalni interes nastoji da izravna protivuriječja ili opreke u pojedinim slojevima pučanstva i uspinje se do humanitarnosti, do ljubežljiva učešća u čitavu čovječanstvu, a pokazuje se naročito i kao jako čuvstvo prema nacionalnoj zajednici.

Religijski interes, najposlije, imade kao svoj objekt odnošaj jedinke prema prauzroku svega bitka. Osjeća ovisnost jedinke o višemu biću koje doduše stoji iznad svega promjenljivoga u životu i u povijesti, ali ipak ima snage da u to zahvati po svojoj dobroti i mudrosti.

[1]) **Ursache und Wirkung** = uzrok i posljedica; **Grund und Folge** = razlog i posljedak. **M. F.**

[2]) **Gediegenen** = ono što je valjano, krepko, suho, čisto, vrsno, temeljito. **M. F.**

Od **prigovora** koji se dižu na mnogostran interes kao zadatak nastave pomenućemo i prosuditi ove:

1) Tvrdi se da mnogostranost dovodi do površnosti. Tome treba opaziti da ne valja mnogostranost interesa zamijeniti sa mnogostranosti znanja ili radinosti, pa ni sa svestranosti interesa. Dalje treba upozoriti i na to da se traži uvijek interes za neku određenu struku. Površnost se uopće ne slaže nikako sa glavnim zahtjevom, zahtjevom interesa. Kad nastupi površnost, onda tu nema ni govora o kakvu interesu.

2) Mnogostranost se ne slaže s obrazovanjem ličnosti niti sa individualizacijom učenika. Razumije se da oba ta zahtjeva moraju stajati iznad svega uzgojnoga rada u svako doba, ali se dobro dadu sjediniti sa obrazovanjem interesa. Ako se prinese učeniku takvo gradivo »koje stvara ličnost« i to se prinese na pravilan način, onda neće izostati jak interes, a time se ujedno služi i obrazovanju ličnosti. Individualnost učenika mora učitelju biti uvijek sveta; svakako je jasno da upravo sa individualizacijom mora da ide ruku o ruku i mnogostrana nastava, kao i to da ne smije dječja individualnost prisvojiti toliko prava da se samo po njoj ravna nastava.

3) Gaudig misli da riječ interes »nije dostojna da označuje posljednje ciljeve, odlučne smjerove duhovnoga pregnuća, jer je ta riječ izgubila svoje iskonsko značenje, iako joj je ostao slab čuvstveni ton«. S time se možemo složiti, ali ne treba zaboraviti da Herbart, kako smo već kazali prije, gleda u interesu samo bliži cilj, a nikako možda konačni cilj nastave i uzgajanja, a taj je njemu u kreposti, jakosti značaja i ćudorednosti. Dabome, Herbartov nazor da interes ima biti posljedica nastave, treba nadopuniti u toliko da se time misli na duhovno učešće uz neki predmet i na zahtjev baviti se njime. Tu su tri panoge: kao preduvjet, sredstvo i konačno kao cilj nastave.

§ 7. Pojedine zadaće nastave u njihovu skupnom djelovanju. Ideal obrazovanja

Pomenute pojedinačne zadaće nastave moraju se ujediniti u jedno snažno skupno djelovanje, ako se hoće postići ideal obrazovanja. Istaknimo im još ukratko biljege:

Obrazovan čovjek ponajprije nešto znade. To mu znanje stoji uvijek pri ruci, ono je mnogostrano i nema na sebi pečata zatvorenosti. Kao plodovi duhovna školovanja tu su: »Budan duhovni život, sigurnost razumijevanja, mišljenja, reprodukcije i iznalaženja. »Dnevni interesi ulaze mu u svijest samo periferno. Obrazovan znade da je on »uvršten u veliku zajednicu povijesnih, socijalnih i transcendentnih činjenica, i to ga suzdržava da ne postane ludom svoga doba«. On poznaje »mjesto na komu

će se zaustaviti, što će uzeti za vrijedno u kaleidoskopu života i u povijesti.« Njemu se priliče riječi Goetheove: »Dalek svijet, a širok život — istinski pregnuti mnogo godina — vazda istraživati i vazda fundirati — ne zatvarati se, često fundiran — staro čuvati vjerno, prijazno primati novo — vedra čela i čistih ciljeva — tako ćeš da se pomakneš putem kamo želiš«.

(»Weite Welt und breites Leben — langer Jahre redlich Streben — stets geforscht und stets gegründet — nicht geschlossen, oft gegründet — Ältestes bewahrt mit Treue — freundlich aufgefasstes Neue — heitern Sinn und reine Zwecke — nun man kommt wohl eine Strecke.«)

Obrazovan čovjek ujedno i o b r a z u j e. Mora biti sposoban za objektivno vrijedne kulturne radove. Već Schleiermacher nazivlje vrhuncem duhovnoga života pored shvaćanja svijeta i prikazivanje samoga sebe, pored receptivnosti i spontanost. Takvo prikazivanje samoga sebe očituje se tečajem čitava života. Plodovi su profinjeni oblici, oplemenjeni način života, takt, ukus, a tako i ispravno raspoloženje za svoje zvanje. »Bez osvježujućega daška i oplemenjujućega poteza obrazovanja gubi čovjekov zvanični rad karakter slobodna čovjeka«.

Tako je cilj sveukupnoga obrazovanja »živahno znanje« i »oduhovljeno umjenje«. Oboje mora zajedno ozvanjati u ćudorednom htijenju i djelovanju. Znanja i poznavanja postaju vrijedni elementi ličnosti po kojima se ona procjenjuje istom onda kad se zbiju u uvjerenja i raspoloženje (Gesinnung). Istinska ćudorednost počiva na religiji; zbog toga pravo obrazovan čovjek potčinja svoju volju višoj moći i nastoji da u toj volji nađe početnika svega ćudorednoga reda i srcu i ćudi.

Riječ »obrazovanje« jedan je od najtežih pojmova za tumačenje. Gaudig zove »obrazovanje« »riječju koju je teško definirati, koja ima mnogo značenja, koja je zlo skovana u prepirci mnijenja«. Ponajprije mora nam biti jasno da riječ obrazovanje ima dvostruk smisao: jedanput ona označuje p r o c e s obrazovanja, drugi puta r e z u l t a t obrazovanja. U zadnjemu smo je smislu mi shvatili gore. Mogli bismo još navesti nekoliko definicija pojma obrazovanja koja potječu od znamenitih pedagoga. G a u d i g: »Obrazovanje je pretežito intelektualno stanje (Verfassung) koje će značiti trajno shvaćanje bitnosti i pojava.« K e r s c h e n s t e i n e r: »Obrazovanje je smisao vrijednosti probuđen kulturnim dobrima, individualno organiziran, individualno različite dubine i širine.« S p r a n g e r: »Obrazovanje je kulturnim utjecajima stečeno jednovito i raščlanjeno formiranje bitnosti individuuma koje se može i dalje razvijati i koje ga osposobljuje za potpune kulturne radnje i koje ga osposobljuje za doživljavanje (razumijevanje) objektivnih kulturnih vrijednosti.«

B) Nastavna građa

Nakon što smo ustanovili cilj nastavnoga rada nastaje pitanje kojima se sredstvima i kojim putovima može postići ovaj cilj. To što će ispunjavati dječju dušu vrijednim sadržajem i na čemu će se školovati njegova duhovna snaga, jeste nastavna građa.

§ 8. Izbor nastavne građe

Dok je nastava osnovne škole stajala još u početcima, dotle je i opseg gradiva, što ga je trebalo učiti, bio malen, kao što je i razumljivo. Okosnicu je činilo pored nauka vjere čitanje, pisanje i računstvo. S vremenom su ušla u školu i druga područja gradiva. Izbor se najčešće nije obavljao naravski prema pedagogijsko-naučnim principima, nego pod utjecajem različitih faktora. Takvi su bili:

1. c r k v a; ona je polagala važnost na ojačavanje i izgradnju vjerske nastave koja je već bila uvedena.

2. d r ž a v a; pod njezinim su utjecajem uvedeni povijest, građanska prava i dužnosti i geografija.

3. p r a k t i č n i ž i v o t; on je tražio čitanje, pisanje, računanje, i, sad u naše vrijeme, radnu nastavu.

4. p r o c v a t s t r u č n i h n a u k a; osobito su tražile da uđu prirodne nauke.

5. v i š e š k o l e; one su tražile poznavanje izvijesne građe (osobito gramatiku narodnoga jezika) od učenika koji ulaze u najniži razred. Njihov se utjecaj očituje, ne baš na korist elementarnoga obrazovanja, u tome što se u osnovnoj školi gomila građa koju je moguće s uspjehom obraditi samo u višim školama.

I sad je trebalo izabrati iz te množine duhovnoga blaga prema pedagogijskim principima. Da napomenemo samo dva:

1. **Životni princip.** On zahtijeva da se dijete upozna sa životom koji ga okružuje. Zbog toga bi mu se moglo kazati i p r i n c i p s a d a š n j o s t i i l i z a v i č a j n o s t i. Nije ni potrebno dalje izvoditi, kako je takvo gradivo uzeto iz zazbiljnoga života, ponajčešće i puno sadržaja i kako ono pokazuje idealnu vrijednost. Prije se životu sa strane škole mnogo puta navješćivao boj. U učionice dolazio je život mnogo puta samo »mumificiran«. U prirodopisu se često pokazivale mjesto livada i polja lješine, osušene ili uvenule biljke i punjene životinje.[1]) Istom škola rada postavlja zavičajnu misao odlučno u središte i samu sebe time na pravu psihologijsku bazu. Smisao, čuvstvo za zavičaj, nagon prema zavičaju počiva u čovjeku, počiva i u djetetu. Kad se općenito spozna životna potreba uvažavanja zavičajnoga principa, može to postati jednim od najvažnijih smirivača i nosilaca radosti. Dijete upoznaje sve što mu zavičaj pruža. Ne vrijedi više Fontanova riječ: »U Rimu, Ateni i kod Laponaca primirisali smo svaki kutić — zbog toga tapkamo u rođenoj kući kao tuđinci«. Tuđe krajeve možemo samo preko zavičaja da razumijemo. »Zavičaj je svijet u ljuski oraha, poz-

[1]) ausgestopfte Tiere. Mjesto »punjene« životinje govorimo mi »šopane životinje«, ali gornja je riječ bolja! M. F.

navanje i savladavanje zavičaja jest spoznavanje i savladavanje svijeta« (Wolgast). Sve prirodopisne, geografske, povijesne, narodnogospodarske, državopravne činjenice,[1]) pojmove i snošaje uzimlje nova škola, koliko je god moguće — a skoro je uvijek to moguće — iz zavičaja, mjesta u kome dijete boravi i iz okolice kroz koju prolazi i putuje. »Osnovu i izgradnju prebivališta, pokrete i vrste zemljišta u okolici, rijeku, polje, šumu i livadu, cestu i druga sredstva saobraćaja, seljačka dvorišta i poljoprivredne poslove, radionice obrtnika i uređaje tvornica, sve to i još mnogo drugoga promatraju djeca na izletima i putovanjima i to prerađuju u cjelinu.« Kod toga dolaze do svoga prava i one dvije strane života koje je stara škola zanemarivala: gospodarska i socijalna. Radni i zvanični život, tisuću puta isprepleteni gospodarski život, socijalni odnošaji, sve se više pomiču u sredinu nastavnih razgovora negoli to bijaše do sada. Zavičaj primiče u bajoslovnom bistvu duševni život naroda bliže djeci i to u svim onim oblicima koji se odvijaju onako kako ih je formirao naš narodni duh u šumama, po brdima i putovima. I najposlije: zavičajnom nastavom usađujemo u srce učenika nešto današnjoj mladeži tako prijeko potrebna, a to je — p i j e t e t. Goethe je kazao negdje: »Pijetet bi, da se kojim čudom izvije iz ljudi, mogao da izliječi svijet od mnogih zala od kojih možda neizliječivo boluje.«

2. **Aperceptivni princip.** On kaže da učenik uči samo ono što odgovara njegovoj snazi apercepcije (shvaćanja). Izbor gradiva mora se uvijek ravnati prema tome da li se gradivo daje odraslima ili djeci. Budući da misli koje leže blizu predodžbenoga kruga djeteta lako proizvode unutrašnje učešće, to se aperceptivni princip označuje kao p r i n c i p i n t e r e s a. Rein ga zove f o r m a l n i m p r i n c i p o m. Prema tome treba obrađivati samo ono što može izazvati dječji interes i što može da ga podržava. S ovim će se principom apercepcije sukobiti kad se u osnovnoj školi za vrijeme vjeronauka počne obrađivati pismo Rimljanima, evanđelje Ivanovo, a u lijepoj književnosti obrađujući »Osmana« ili »Gorski vijenac« u najsitnije žice.[2])

Razumije se da treba otkloniti p r i n c i p p o t p u n o s t i. O tome smo načisto da se u prirodopisu ne obrađuje svaka životinja i biljka: dakle gradivo se ne daje potpuno. Ograničuje se na podrobnije obrađivanje zastupnika pojedinih razreda. Razumljivo je da slijed[3]) principa potpunosti ne dovodi do jedinstvenosti svijesti, nego do rastrojenosti i rascjepkanosti. Cjelokupnost duha ne smije se zamijeniti sa cjelokupnosti ili potpunosti građe, onu treba, što je samo po sebi jasno, koliko je moguće više iskorenjivati.

[1]) Staatsbürgerliche Tatsachen!

[2]) U originalu stoji mjesto »Osmana« »Wallenstein«, mjesto »Gorski vijenac« »Faust«. M. F.

[3]) Befolgen = slušati, poslušati. Ali po smislu bolje pristaje: slijediti, a imenica je slijeđenje, slijed. M. F.

B i l j e š k a: Münch (Wilhelm) zahtijeva: 1. takvo gradivo koje je dovoljno vrijedno da se uči (s n a b d i j e v a n j e g r a d i v o m), 2. takvo koje će poslužiti školovanju duha (k o j e f o r m a l n o š k o l u j e), i 3. takvo koje će doprinijeti oplemenjivanju značaja (k o j e o b r a z u j e i d e a l e). — Po Arnu Schmiederu (Leipzig danas i prije stotinu godina,[1]) predgovor), dadu se postaviti slijedeća načela za izbor gradiva: 1. P r i n c i p g r a d i v a. On polazi od toga da treba učeniku dati takvo gradivo koje je po sebi već vrijedno da ga treba učiti. 2. P r i n c i p l i č n o s t i. On zahtijeva priopćivanje takva gradiva koje će poslužiti izgradnji ličnosti. 3. P r i n c i p s t v a r a n j a[2]) ili princip rada u užem smislu. On hoće da izvjesnim gradivom privede učenika do oblikovanja, stvaranja i rada za zajednicu. — Sturm (Allgemeine Erziehungswissenschaft) postavlja za izbor obrazovnih dobara ova načela: 1. načelo r e a l i z a c i j e v r i j e d n o s t i. Treba izabrati d o b r a k o j a s u v r i j e d n a s a m a p o s e b i. 2. načelo z a v i č a j n o s t i i n a r o d n o s t i. 3. načelo p o v e ć a n j a s n a g e ili s i l e. 4. načelo l o g i č k e p o t p u n o s t i. Mnoga učevna dobra treba pripraviti pomoću drugih dobara; na pr. multiplikacija pretpostavlja adiciju. 5. n a č e l o k o r i s t i. 6. načelo m n o g o s t r a n o s t i o b r a z o v n i h d o b a r a. Treba odabrati takva obrazovna dobra koja su u mnogim odnosima vrijedna, na pr. koja ne služe samo formalnom nego i materijalnom obrazovanju. 7. načelo c j e l o v i t o s t i. Ne smije se prijeći preko nikojega područja vrijednosti koje treba razvitku individualnosti u cijelosti. 8. Načelo b l i z i n e d j e t e t u. (Kindesgemässheit.)

Poredak nastavne građe

§ 9. Poredak čitave građe; nastavne struke (gradivo po strukama)

Pitanje stručnosti gradiva ovisno je o čitavoj bitnosti škole, naime o tome da li se više ili manje pristaje uza školu učenja ili se nastoji realizirati školu rada. U školi učenja vrijedi dioba na struke kao prava nužda, pa se zauzeti pedagozi trude kako da postave skupine gradiva, koje neće biti bez vrijednosti da i mi upoznamo za svaki slučaj. Zbog toga bismo ovdje i htjeli da navedemo nekoje od takvih skupina:

P a u l s e n (Pädagogik): Pregled sviju znanosti:

Prirodne znanosti		Duhovne znanosti	
opisne	pojmovne	opisne	pojmovne
zoologija, botanika	fizika	sve povijesne	logika
mineralogija, geografija	kemija	discipline	etika
kozmografija	fiziologija		estetika, psihologija, filozofija prava, nacionalna ekonomija politika
Sredstvo: matematika		Sredstvo: filologija	

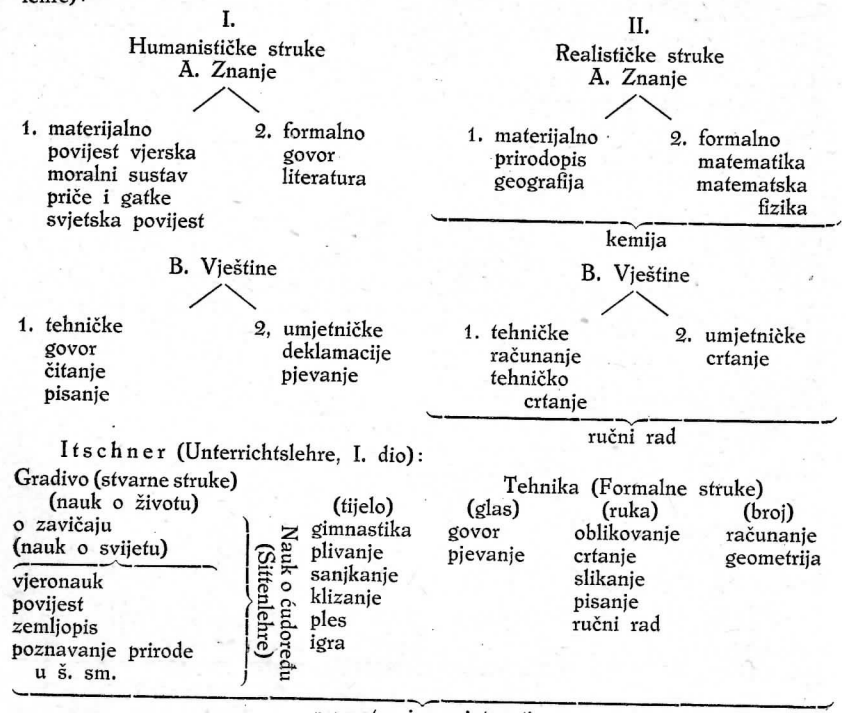
Razdioba struka po Paulsenu za osnovnu školu:

Realističke struke:	Humanističke struke:
Računstvo, Poznavanje prirode	Vjera, povijest, narodni jezik

[1]) Leipzig heute und vor hundert Jahren!

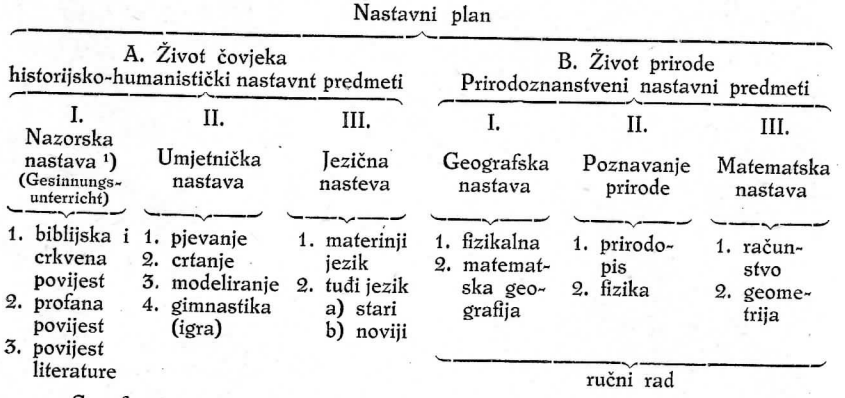
[2]) Schaffensprinzip!

Kao dopuna ovome: Barth (Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre):



Itschner (Unterrichtslehre, I. dio):

Rein:



Seyfert:

Realije (nauk o radu ili o životu, kulturna povijest, kulturna geografija),
Formalije (matematika, jezik, manualni izražaj: crtanje, oblikovanje, stvaranje (Schaffen),
Idealije (religija, umjetnost, posmatranje prirode).

[1]) Gesinnungsunterricht: nazorska ili estetsko-etička nastava. Najbolje da je zovemo nastava za obrazovanje ćudi. Samo radi kratkoće može se dopustiti nazorska nastava. Ali i to cum grano salis. Potrebno je stvoriti bolji izraz, ako ovaj baš ne zadovolji. M. F.

Nastavni plan tajnoga savjetnika Kockela za saske škole iz god. 1878, za ono vrijeme majstorsko djelo svoje vrsti, nabraja u svemu četrnaest nastavnih predmeta koje treba odjelito obrađivati.

Uz takvu množinu struka treba odgovoriti na pitanje, kako treba da slijede te struke, jedna iza druge ili jedna pored druge. U našim se školama općenito daje prednost strukama jednoj pored druge; u višim školama dade se prije pomisliti na slijed struka jedne iza druge. Tu se mogu mnoge struke izmjenjivati jedna s drugom, mnoge se mogu možda i da zaključe u srednjim razredima za volju jačega produbljivanja u višim razredima. U osnovnoj se školi neće morati da poduzme takvo rješenje poteškoće, koje bi nas posvema zadovoljavalo, jer ovdje učenici pokazuju još raznoliku snagu shvaćanja, nejednaku pokretljivost i tjelesnu spretnost.

Svakako je vrlo vrijedno pogledati što kaže Münch o vezi između slijeda i naporednosti struka: »Toliko naporednosti da se jedno s drugim ne neutralizuje više negoli bi se organički dopunjavalo, i udesiti tako da se interes ne rascjepka; toliko slijeda struka da se interes ne umori i da se ono, čime se bavilo jedno vrijeme, a inače je vrijedno, ne izgubi iz svijesti«.

Šumska seoska škola u Stuttgartu (osnovna i viša škola) udesila je »nastavu u epohama«. Ona dijeli nastavu u glavnu i sporednu. Glavna se nastava podaje skupno svaki dan u prva dva ili tri sata i obuhvata uvijek izvjesno vrijeme za jedan jedini nastavni predmet kao povijest, jezik, aritmetiku. Predmet se tako dugo obrađuje u jutarnje sate dan za danom, dok se učenici nisu dovoljno uživjeli u nj. Tu glavnu nastavu podjeljuje razredni nastavnik koji svoje učenike prati od prvoga do posljednjega razreda, barem u osnovnoj školi. Sporedne nastavne predmete obrađuje posebno obrazovan stručni učitelj; tako muziku, euritmiku i ručni rad.

Bilješka: Poredi poglavlje o skupnoj nastavi!

§ 10. Poredak gradiva unutar jedne struke

Bitno: Od nekada vrijede u pedagogici načela kao što su: idi od jednostavna složenu', od bliza dalekome! Ali danas više ne mogu da traže općenito pravo na sve prilike. Prema prvome načelu trebalo bi u prirodopisu na pr. poći od stanice (ćelije), u narodnom jeziku od glasova, jer je to najjednostavnije. Drugo se pravilo može primijeniti na prostorni raspored, ali ne i na vremenski. U povijesti bi se na pr. moglo slabo preporučivati polazak od sadašnjosti, dakle od blizoga, jer su baš tu najzamršeniji odnošaji. Za nas dolaze u obzir ova gledišta:

1. Treba svuda paziti da raspored gradiva udešavamo prema duhovnom razvoju djece, gradivo mora da bude kongenijalno djeci, duhovno srodno. Uvijek i uvijek treba imati na pameti da je svaka preuranjenost zla.

2. U mnogome treba da vrst gradiva određuje raspoređaj u nastavi. U jednome slučaju treba odrediti raspored prostorno, u drugome vremenski. U geografiji se, na pr., slijedi raspoređaj sam od sebe: zavičaj, domovina, tuđi krajevi; u prirodopisu: najprije poznate životinje, onda tuđe; računstvo i geometrija zahtijevaju čisto kauzalan raspoređaj; tu se strogo logički izgrađuje jedno na drugome.

3. Treba istražiti da li je raspored udešen po koncentričnim krugovima ili progresivnim slijedom.

U koncentričnom rasporedu javlja se određeni predmet na svim stepenima i to tako da naredni uvijek uključuje u sebi prethodnoga. Pristalice Herbartove nazvali su ovaj raspored, koji oni zabacuju, principom koncentričnih krugova. Tako u biblijskoj povijesti nekoje pripovijesti o patrijarkama čine prvi, najmanji krug. Slijedeće godine pridolaze ovamo nove pripovijesti, a one stare se kod toga ukratko osvježe. Komensky slovi kao osnivač rasporeda u koncentričnim krugovima. Protiv njih podignuti su ovi prigovori:

a) kod njih prevladava životni princip mjesto principa ličnosti;

b) oni su »princip nereda« (Rein), budući da razdjeljuju ono što pripada zajedno, ne sabiru, nego rasiplju;

c) gomilaju velik teret koji tlači učenika na najvišem stepenu nastave, a to ubija pravi interes.

Kao prednosti ističu se što:

a) skrbe za sigurno utuvljivanje gradiva i postupno rašrivanje područja za aperceptivne predodžbe;

b) prerano izostali učenici ipak čuju nešto gradiva koje se inače ne bi s njima obrađivalo.

Kad bismo htjeli priznati uopće taj raspored po koncentričnim krugovima, trebalo bi ispitati za koje bi struke on došao u obzir, a za koje ne bi mogao doći. Jezična se nastava, na pr., mora da raspoređi po koncentričnim krugovima; najprije treba učiti najvažnije dijelove govora, a onda sve širi i širi krug novih riječi. Isto se tako postupa i kod pisanja, crtanja, gimnastike i od česti u poznavanju prirode.[1]) Barth (bivši sveučilišni profesor u Leipzigu) nazivlje raspored po koncentričnim krugovima graduelnim, a progresivnome rasporedu kaže parcijalni. Za povijesne struke sada se sa svih strana otklanjaju koncentrični krugovi, dakle graduelni raspored, a ističe se parcijalni. Ali Dörpfeld je i ovdje za gradualni raspored; on misli, na pr., da u religijskoj nastavi ne bismo smjeli obrađivati gradivo o Isusu tek na najvišemu stepenu, nego bi to trebalo da dođe po mogućnosti u sredinu.

Za raspored gradiva igra često izvijesnu ulogu i pojam propedevtički. Pod propedevtičkom nastavom razumije se pripravna ili uvodna nastava. Raspoređenoj, međusobno zavisnoj nastavi treba da

[1]) Naturkunde!

prethodi u praktičnom obliku upoznavanje elemenata. »Nastava koja treba da dade gradivo je propedevtična za produbljivanje i pronicanje, učenje koje oponaša za produktivne pokušaje, polusamostalne radnje za doista samostalne, fragmentarne za međusobno zavisne« (Münch). Za pravu povijesnu nastavu na pr. priprava su priče koje treba obrađivati, to su i tražili da se obrađuje.

§ 11. Koncentracija nastavne građe

Kao što mora vrstan vojskovođa doći na to da ujedini borilačke sile koje pojedinačno napreduju do glavne bitke, tako mora i učitelj da se brine o skupnom učinku pojedinih nastavnih struka. Ta se nastojanja sabiru u zajedničkom imenu koncentracija (spajanje)[1]) nastavne građe.

Iz povijesti pojma koncentracije: Liječnik Korinser upozorio je već 1836 u svome spisu »U zaštitu zdravlja u našim školama« kako gimnazija ugrožava zdravlje učenika raznolikošću struka. Na to se upro pokret komu je bila svrha da poradi protiv rastrojenosti pojednostavljivanjem gradiva i uklanjanjem izvijesnih nastavnih struka. Naskoro se stadoše javljati nastojanja oko spajanja pojedinih struka. Spajali su na pr. sa jednadžbom radnika u vinogradu obrađivanje trsa u prirodopisu, prikazivanje trsova lista u crtanju, u narodnom jeziku zadavali su pravljenje rečenica o trsu, čitali su pjesmicu »Kopač blaga«, u pjevanju se vježbala pjesma o radu i ljenčarenju itd. Protivnici su takvu koncentraciju prozvali ljepljiva koncentracija (Klebekonzentration). Istom je Ziller energično tražio 1865 g. ponovno koncentraciju i on ju je naučno nastojao da fundira. Kod njega se drži ideja koncentracije tijesno teorije o kulturnim stepenima. Njemu i Dörpfeldu treba pripisati u zaslugu što su naglašavanjem koncentracije izveli ozbiljan pokušaj da se od postojeće agregatne nastavne osnove stvori sustavna nastavna osnova.

1. Bitnost koncentracije: Misao koncentracije želi da poradi protiv mnogostručnosti i nedostajanju povezanosti. Stezanjem i ujedinjavanjem područja gradiva misli se doprinijeti jedinstvu duha, i dalje, jedinstvu ćudorednoga htijenja i djelovanja. Prema tome se onda govori o psihološkoj i etičkoj koncentraciji. Ona zahtijeva da se veže sve sa svim, ova pak da se veže sve sa jednim, naime sa ćudorešem. Kod psihološke se koncentracije radi o tome da se pripravi jedinstven nazor na svijet, da se prepriječe protivurječja (por. na pr. stvorenje svijeta u bibliji sa nazorom prirodnih nauka o postanku svijeta!) i kad treba duhom obuhvatiti gradivo koje stoji izolirano. Doduše mladenačka duša ima, kao što uči psihologija, već i sama po sebi izvijesnu snagu koncentracije. Njome se dolazi na pr. do predodžbe »ja«.[2]) »Ja je odnos svih predodžaba i stanja jednih prema drugima«. No budući da spojna djelatnost dječjega duha nedostaje, treba je poduprti izvana. Zbog toga i razmišljaju o tome bez prekida razborito organizirane instancije i misaoni pedagozi što bi i kako

[1]) U originalu stoji ovako: Konzentration (Verbindung). Mi smo za Verbindung uzeli riječ spajanje, a mogli smo reći i sjedinjenje, sveza itd. M. F.

[2]) U navodnike smo mi stavili »ja«. U originalu nije tako. M. F.

bi doprinijeli jedinstvu i kako bi time stvorili osnovicu obrazovanju ćudoredne, cjelovite ličnosti.

Itschner umjesno upućuje do kojih jedinstvenih misli treba doći u različnim strukama: »Iz vjeronauka treba izviti čežnju: I tebi se mora Bog objaviti, treba da to želiš svim silama. Iz povijesne nastave ozvanja učeniku: Trgni se, jer mi moramo naprijed u Društvu naroda, to će biti i za tvoje dobro! Poznavanje prirode mora dati učeniku poklik: »Što biljka čini bez svoje volje, to ti čini svojom voljom!« (Was die Pflanze willenlos ist, sei du es wollend!«)

2. **Didaktički zaključci:**

a) Koncentraciji, osobito onoj psihološkoj, doprinijećemo naročito time što djetetu zadajemo v e l i k e s k u p i n e m i s l i. Zbog toga treba dovesti u vezu gradivo p o j e d i n i h s t r u k a, na pr. vjeronauka, povijesti, narodnoga jezika, već u nastavnoj osnovi. Pored psihološke koncentracije treba postaviti i ć u d o r e d n u, koja sastoji upravo u tome da čitavu nastavu provijava jedna jedinstvena ćudoredna osnovna misao. Ali i unutar jedne j e d i n e struke može doći misao koncentracije do izražaja. Veće sklopove misli možemo učeniku priopćiti, ako na pr. u poznavanju prirode ne obrađujemo više pojedine objekte ne pazeći na vezu sa drugima, nego ako preda nj dovodimo čitave »životne zajednice« (polje, šumu, jezero i druge). U narodnom jeziku može jedan predmet preuzeti vodstvo i može da spaja pojedine ogranke.

b) Ovako označenoj koncentraciji, koju nazivlju i koncentracijom po nastavnoj osnovi ili koncentracijom u širem smislu, stoji nasuprot m e t o d i č k a ili koncentracija u užemu smislu. Njoj će se zadovoljiti kad se bude u nastavnom postupku svagdje upotrebljavala prigoda za zbijanje[1]) svega gradiva. Zastupnici formalnih stepena kušaju doprinijeti toj koncentraciji postavljanjem »metodičkih jedinica« i iskorišćavanjem 3 formalnoga stepena, združivanja (asocijacije).

c) Najjača koncentraciona snaga izlazi iz j e d i n s t v a o s o b e. Zato je potrebno da se struke i satovi jednoga razreda stave po mogućnosti u j e d n e n a s t a v n i č k e r u k e. Ovaj se način zove imenom o r g a n i z a t o r n e koncentracije.

d) Neće najmanje doprinijeti najposlije koncentraciji ni m u d r o o g r a n i č e n j e g r a d i v a. Treba biti širokogrudan u izlučivanju svega sporednoga i ne treba težiti odviše plašljivo i pedantno za tim da se predaje sve potpuno.

§ 12. Skupna nastava

Dok bi koncentracija htjela da stegne zle strane nastave po strukama, kao što smo to pokazali u prethodnom poglavlju, zadržavši struke, dotle idu zastupnici škole rada korak dalje nastojeći da po mogućnosti što više ograniče diobu na struke.

[1]) Verdichtung = zgušćivanje, zbitost, jedrina.

I. Za svoje težnje oni navađaju prije svega slijedeće razloge (Leipziger Lehrerzeitung, 1925, br. 18):

1. Razdioba nastave na struke nije z a d j e c u. Djeca nisu dorasla »velikim skokovima što ih zahtijeva prelaženje iz jednoga kulturnoga položaja u drugi unutar nekoliko sati nastave«. Bio bi »grijeh prema dječjemu duhu kad bi se, na pr., u prvom satu nastave obrađivao Hiob, u drugome Petar Veliki, u trećemu postotni račun, u četvrtom vezanje rečenica, a u posljednjem pripovijest o tri dječaka«. Prodiranje u četrnaest ili više stručnih područja dovodi do stvarne mješavine, odvodi u preterećenje gradivom, potiskiva školski rad jednostrano u predavanje znanja na štetu obrazovanja volje i ćudi.

2. Stručnost nastave n i j e u s k l a d u s a ž i v o t o m, tj. ne odgovara životu nastava koja je razdijeljena na struke. Dijete doduše nauči kod takva školskoga rada mnoge pojedinosti sa različitih područja, ali do opsežna uvoda u život škola ne dolazi. Moramo se složiti sa Klemmom koji tvrdi ovo: »Nauk stručnoga znanja potiskiva iz glava osjećanje i smisao za ljudske odnose i zadatke, a i za spas u nuždi i ogorčenju, potiskiva volju za zajednicu s braćom ljudima, predanost samome sebi i drugima... A kako djeluju sasvim drukčije životni udesi, životne zagonetke, životni zadaci!«

II. Koji su napokon pozitivni prijedlozi što istupaju pod imenom skupne nastave?

Filip Schönherr razlikuje devet oblika skupne nastave, a to je izložio za učesnike 19 glavne skupštine Saskoga učiteljskog udruženja u priručniku »Der suchende Lehrer, das schaffende Kind«:

1. U z a j a m n i o d n o s s t r u k a: Treba udesiti odnošaje između pojedinih struka.

2. S k u p i n e s t v a r n i h s t r u k a: Srodne se struke ujedinjuju. Ovaj — uostalom vrlo hvalevrijedan — put upotrebio je kao jedan od prvih Dr. Seyfert. On ujedinjuje na pr. fiziku, kemiju, mineralogiju i tehnologiju pod imenom »nauk o radu« (Arbeitskunde). Po njemu treba da se sklapaju u skupine samo s t v a r n e struke; formalije (vještine) zadržavaju odjelitu obradbu.

3. Z a t v o r e n i s t v a r n i k r u g o v i: Nastava počinje »životnim gradivom«.

4. I z m j e n i č n o v o đ e n j e: Struka ili skupina struka treba da vodi izmjenično, druge treba da je nadopunjuju.

5. P r i g o d n a s k u p n a n a s t a v a: Potreba učenika i svojstvo gradiva treba da odluče da li će biti zatvorena nastava ili nastava po strukama.

6. I d e j e v o d i l j e: Gradivo različitih nastavnih struka mora biti složeno prema idejama vodiljama u »životne krugove« (krajolike, kulturne, socijalne, religijske itd.)

7. Jedinstveno godišnje gradivo: to se mora obrađivati, a nastava po strukama treba da izostane. Tako Wilh. Albert obrađuje tečajem čitave jedne godine, na pr., temu vrijeme.

8. Na struke nepodijeljena vodeća nastava. Jedna struka preuzimlje izmjenično vodstvo (kao pod 4), ali izostaje dopunidbena (komplementarna) stručna nastava.

9. Nastava koja počinje od djeteta: Nagnuće i interes djeteta određuju i u pojedinim slučajevima što treba da se obrađuje; dakle čisto prigodna nastava.

Sturm priklapa k ovih devet

10. Trajno vodstvo jedne i iste struke, kao što zastupa Gustav Klemm u knjizi »Der Gesamtunterricht unter Führung der Kulturkunde«.

Ovome primjećujemo da za oblik pod 1, 2, 4 i 5 ne bi zapravo ni odgovaralo ime skupna nastava, jer ne isključuju i diobu na struke. Tako se i čista prigodna nastava izlučuje, budući da joj nedostaje princip za svrstavanje, za nju vrijedi ponajviše slučaj. Time se ne misli dakako reći, da prigodna nastava ipak nema i svojih dobrih strana kad se ona pojavljuje pojedinačno i u sasvim posebnim prilikama. Kao oblici skupne nastave ostaju prema tome oni pod 3, 6, 7, 8 i 10. Njima je, pozitivno rečeno, zajedničko to što sjedinjuju nastavnu građu sviju skupova u »radne jedinice«.

Kako izgledaju takve »radne jedinice« pokazaćemo na dva primjera. Ponajprije ćemo saopćiti nešto iz plana građe po komu se radi u školama Plauena u V.

Za viši je stepen obavezno kod obrađivanja slijedećih osam radnih jedinica:

1) Kako si čovjek pribavlja hranu.
2) Kako nastaje naša odjeća.
3) Kako nastaje naš stan.
4) Kako čovjek proizvodi robu.
5) Kako se roba izmjenjuje.
6) Kako treba da čovjek sačuva svoju radnu snagu (njega zdravlja).
7) Kako da čovjek poveća svoju radnu snagu (sustav obrazovanja).
8) Kako ljudi uređuju zajednički život (uprava, zakoni).

Koje će se gradivo obrađivati unutar ovih radnih jedinica pokazuje se na petoj radnoj jedinici.

Radna jedinica: kako se izmjenjuje roba (7 školska godina).

Parcijalna zadaća: kako je uslijed križarskih ratova zapadni svijet došao u trgovački saobraćaj sa Istokom.

1. Križarski ratovi. — Vjerska mržnja.
2. Osnutak viteških redova.

3. Procvat gradova (Venecija, Genova, Augsburg, Nürnberg).
4. Promicanje obrazovanosti. — Osnutak sveučilišta, arapske brojke, 1001 noć.
5. Proširenje svjetske trgovine. — Tuđi jezici.
6. Muhamed.
7. Put križara: Balkanske zemlje. — Vrt ruža. — Maslina. — Vađenje spužava.
8. Istok.
9. Sinteza: Zemlje oko Sredozemnoga Mora.

Gradivo za čitanje: Križari. — Poznavanje Švaba.[1]) — Arap i njegov konj.

Pripravno gradivo za čitanje: Moj prvi dan u Carigradu. — William Pott i derviško urlikanje. Turska gostoljubivost itd. Gradivo za čitanje u razredu: Malteški zub. Hodačašće u Meku. — Sven Hedin, Oko Ararata. — Kohut, Vedre priče i pripovijetke iz 1001 noći itd.

Navešćemo kao dalji primjer radnoga plana što ga predlaže Erler (Slike iz prakse škole rada)[2]) za viši stepen:

5 razred: Rad na kući i u kući.

1) Gradnja kuće se pripravlja. 2) Kuća se gradi. 3) Gotova kuća se uređuje i naseljuje. 4) Kako stanuju ljudi i životinje.

6 razred: Rad u vrtu i na polju.

1) Mi uređujemo svoje zemljište u vrtu i u polju. 2) Promatramo vrtlara i poljodjelca na njihovu poslu. 3) Selo, stanovi seljaka. 4) Žetva. 5) Vjetar, vrijeme i godišnje dobe.

7 razred: Rad u trgovini i saobraćaju.

1) Lajpciški velesajam. 2) željeznice. 3) Druga sredstva saobraćaja po zemlji i u zraku. 4) Zrakoplovstvo. 5) Pošta i njezini sporedni uređaji. 6) Najvažnije trgovačke države na Zemlji (Engleska,[3]) Sj. Amerika,[4]) Japan). 7. Trgovački gradovi i njihov postanak. 8) Novac i novčarstvo.

8 razred: A) Rad u industriji i rudarstvu. B) Rad u državnoj upravi, pokrajinskoj i općinskoj.

III Prigovori skupnoj nastavi:

1. Veli se, da je učitelju, kod promjene učitelja, preuzevši razred, teško nastaviti na izvedeni rad i voditi ga dalje. Protiv toga trebalo bi zahtijevati da se učitelji ne mijenjaju prečesto, nego da jedan učitelj vodi razred jednu, po mogućnosti dvije godine, pa i dulje. Dalje treba novom učitelju predati točan izvještaj o radu predašnjega učitelja koji će dati razjašnjenje o tome što bi se još moglo učiniti i koji će mu pokazati put za dalji rad.

[1]) Schwäbische Kunde: slobodno prevedeno! M. F.
[2]) Bilder aus der Praxis der Arbeitsschule.
[3]) Ispravnije će biti da kažemo: Velika Britanija!
[4]) Bolje USA!

2. Prigovara se dalje da je izradak satnice težak, ako već ne i nemoguć kad se hoće jednom učiteljskom licu dati toliko sati u jednom razredu koliko traži skupna nastava. Tome bi se dalo reći da bi se mogli vrlo dobro zaposliti i sporedni učitelji u strukama koje treba uvježbavati, da ipak treba svima učiteljima koji su zaposleni u jednome razredu težiti da rade svi u jedinstvenome duhu, prema uzajamnom dogovoru, ukratko: treba da čine pravu radnu zajednicu.

Teži su prigovori što su ih iznijeli Gaudig i Kerschensteiner protiv skupne nastave.

3. Gaudig veli u svojoj knjizi »Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit«: »Ja držim da je uvođenje »skupne nastave« uz prestanak struka vrlo problematično, jer smeta (koliko ja mogu da vidim) izgradnji samorada po osnovi, o čemu se moramo starati najvećom pažnjom (Nachdruck!). Radi li se unutar stvarnoga područja, može se radni materijal tako rasporediti da na njemu uzraščuje samostalnost i samorad od stepena do stepena; ja ne mogu zamisliti redoslijeda jedinki koje bi odavale život i na isti način pomagale postepeni razvitak duhovne snage. Zbog toga razloga moram ustati protiv uklanjanja čitanja, pisanja i računanja iz nastave u elementarnom razredu: Ova nastava dovodi osobito povoljnim načinom do radnih procesa na kojima se može najljepše razvijati slobodna djelatnost.«

Da Gaudig sa skupnom nastavom ne otklanja ujedno i koncentraciju, nije od potrebe da se naročito naglašava.

4. Kerschensteiner ovako izvodi u knjizi »Begriff der Arbeitsschule«: »Upravo je ideja koncentracije zgriješila što se hoće ukloniti dosadašnje obične nastavne struke kao kanale obrazovanja, pa cijelu učevnu građu samovoljno srediti oko jednoga učevnog područja. Sve se ljudsko znanje tečajem kulture pocijepalo samo od sebe u zatvorene, po volji raščlanjene redove primorano organizacijom naših psihičkih funkcija. Samo inherentnom raščlambom izvjesna učevnoga gradiva razvija to gradivo obrazovnu snagu koja je samo njemu svojstvena. U duhovnoj strukturi naučnih dobara... leži njima imanentna obrazovna vrijednost. Samo kad se duh učenika uzvine do ove strukture svojim radom, koliko je to moguće prema njegovim duhovnim dispozicijama, postaje ovo dobro njegovim obrazovnim oruđem i pomaže mu da razvije navike logičkoga mišljenja i bistrinu suđenja potrebnu za obrazovanje značaja. Razbiti za svrhe nastave ovu preglednu i providnu kristalnu građevinu zajedno sa njezinom provodnošću svijetlih zraka spoznanja udešenom po zakonima, a na njezino mjesto postaviti difuzno svijetlo gomile njezinih krhotina, može samo onaj ko nema nikakve predodžbe o obrazovnoj snazi zatvorena spoznajnoga sustava do koga se dolazi vlastitim zarađivanjem«.

IV. Naše je mišljenje o skupnoj nastavi ovo: U elementarnom je razredu skupna nastava obavezna. Pa i u drugom, trećem i četvrtom godištu ona se preporuča, koliko se podržavaju struke za uvježbavanje, kao što je računstvo.

Za najviši stepen nastave općenito se ne preporuča, iako se neće smetnuti s uma da imade majstora u nastavi koji je provode i na tome stepenu s uspjehom, a to se ne preporuča ni s obzirom na osobenost struka od kojih svaka imade svoj oblik mišljenja i svoj način rada, a ne najposlije ni s obzirom na raznoličnost učiteljevih sposobnosti. Na najvišem stepenu umjesna je koncentracija obrazovnoga rada udešavanjem uzajamnih odnošaja između pojedinih struka i slaganja srodnih struka u Seyfertovu smislu, a i prema drugim autorima.

Bilješka: 1. Poredi i poglavlje o radnoj nastavi! 2. Naredba o izvođenju prelaznoga zakona za saske narodne škole kaže u § 1. 2 ovo: »U svrhu jednovita formiranja nastave treba slagati učevna područja kao i područja vježbanja prema pedagoškim načelima. Na najnižem stepenu mogu se tako složiti da jedno područje zauzimlje gospodujući položaj u cjelokupnoj nastavi onoga razreda.«

§ 13. Nastavni plan[1]

Da se uzmogne razvijati uredna nastava potrebno je sastaviti nastavni plan. Nastavni plan za čitavu zemlju zove se zemaljski nastavni plan ili normalni nastavni plan. Nastavni planovi koji važe za pojedine škole ili školske kotareve zovu se specijalni nastavni planovi.

1. Zemaljski nastavni plan može da se sastavi samo kao okvirni plan i mora biti prikladan da posluži kao podloga za izradbu specijalnih planova. Mora polaziti od zadaće obrazovanja koja je formulirana u školskom zakonu.[2]) Dalje mora taj plan prikazivati u zakonu navedena područja nastave i vježbanja,[3]) općenita područja gradiva za pojedine razrede, postaviti općeniti cilj pojedinih tehničkih struka, odrediti vrijeme potrebno za obrađivanje pojedinih područja i za pojedina područja i stepene razreda iskazati broj sati. Razumije se samo po sebi da sve to mora polaziti sa stajališta nauke o nastavi (pedagogije odnosno didaktike).

[1]) Misli se na nastavni plan i program ili bolje rečeno nastavnu osnovu. M. F.

[2]) Prelazni zakon za saske narodne škole određuje na pr. u § 1: »Narodnoj je školi zadatak da razvija djeci po osnovi udešenim vježbama tjelesne i duhovne sile u smislu čudorednoga načina života i da ih uzgaja za predano vršenje dužnosti u službi zajednice.«

[3]) Sas. prelazni zakon. § 2: »Obavezna područja nastave i vježbe jesu u narodnim školama ova: Narodni jezik sa čitanjem i pisanjem, nauk o zavičaju, povijest, zemljopis i poznavanje prirode, računstvo, geometrija, pjevanje, crtanje, tjelovježba, uključujući i mladenačke igre, a za djevojčice rad iglom.«

Budući da učitelj treba što veću slobodu za valjan rad,[1]) a pismeno izloženi metodički propisi lako se ukrute do okova, nije uputno davati u zemaljskom nastavnom planu općenito o b a v e z n i h metodičkih zahtjeva. Može se veoma preporučiti da u zemaljski nastavni plan ili u zaseban dodatak tome planu uđu izvodi n e o b a v e z n e p r i r o d e, na pr. sabrane vijesti o pojedinim školama ili kotarevima i o njihovu uređaju, o iskustvima do kojih se tamo došlo, i pojedini rezultati iz kojih bi svaki pojedinac mogao učiti, a da ništa ne bude vezan u svome slobodnom nastavnom radu.

2. S p e c i j a l n i n a s t a v n i p l a n treba da primijeni zemaljski nastavni plan na pojedine škole ili kotareve i da ga specijalizira za njih. Naravski da ne smije biti u opreci sa zemaljskim nastavnim planom. On mora navesti vrijeme potrebito za pojedine nastavne struke, kao i stvarno područje uopće, uvažavajući kod toga mjesne prilike.

Sturm (Allgem. Erziehungswissenschaft): »Nastavni plan treba da bude stvarni plan i ujedno obrazovni plan. On mora pokazati što treba uglavnom memorirati (upamtiti) a što upoznati: d o b r a š t o i h t r e b a z n a t i i d o b r a š t o i h t r e b a s p o z n a t i. Dalje mora pokazati k a k o učenik može steći ta dobra radeći: navađanjem g r a d i v a z a r a d (pojave iz »života«, sjetilne zazbiljnosti i elementarne naučne sadržaje) i mora označiti n a č i n r a d a (formalna obrazovna dobra), pa i r e z u l t a t e r a d a (materijalna obrazovna dobra). To ne znači drugo negoli: nastavni plan mora pokazati kako — u najtješnjoj uzajamnoj djelatnosti snage i gradiva — snaga mora formirati gradivo i na njemu se obrazovati i kako će na taj način nastava postići stvarne rezultate.«

§ 14. Satnica[2]

1. Općenito:

Satnica dijeli rad na pojedine dane u sedmici i na dnevno vrijeme. Iz razumljivih razloga nisu uspjeli pokušaji da se složi normalna satnica. Satnica mora da se osvrne na pedagoške obzire, higijenske propise, na karakter i osobite prilike škole, na pr. na broj razreda, na to da li je djevojačka ili dječačka škola, na broj učitelja, njihovu dob, na to da li vlada stručni nastavni sustav ili razredni nastavni sustav, da li se ide za skupnom nastavom, da li vlada princip vođenja razreda, da li ima vlastita dvorana za gimnastiku itd. Nigdje ne može da bude idealne satnice. Želje pojedinih učitelja mogu se uzeti u obzir samo onda kad se mogu dovesti u sklad s interesima nastave i škole. Nipošto ne smije glavnu dužnost oštećivati ikakav sporedni nastavnički posao.

2. **Razdioba struka** na pojedine dane (pretpostavljajući da postoji razdioba na struke). Najveći broj sati pripada jezičnoj i računskoj nastavi. Za ostalu nastavu ostaju po dva sata u sed-

[1]) Sas. škol. nastav. red. § 28, 2: »Za izvođenje nastave treba učiteljima zbog uspješne nastave i uzgojna rada osigurati potrebitu slobodu.«

[2]) Raspored sati (Stundenplan). M. F.

mici. Kako da ih razredimo u satnici? Do sada su ih stavljali na korespondentne dane: pon—utor., sri—sub. No mnogi su eksperimenti pokazali da je više uspjeha bilo u tim dvosatnim predmetima kad su slijedili dan za danom po jedan sat, negoli kod simetrična rasporeda. Ali taj problem ne treba, dakako, držati riješenim do kraja. Samo je toliko jasno da raspoređaj, na dane koji ne korespondiraju, nikako ne škodi, kao što se prije držalo. Treba da upozorimo još i na to da učitelj može preuzeti i veće gradivo kad radi dan za danom.

3. Cijeli ili skraćeni satovi?

Eksperimentalna je pedagogija dokazala da su polusatne lekcije daleko prikladnije u prvim školskim godinama. Navodno se postizava više u šest polusatova u sedmici negoli na pr. u četiri čitava sata. Ako se uopće radi mnogo o utuvljivanju izvijesne građe, onda se više preporučuju kratki satovi. Za memoriranje je eksperimenat sigurno dokazao da je za učenje, razdijeljeno na više dana, potrebno manje ponavljanja, negoli kad se nešto hoće odjedared da savlada. Dakako, kod gradiva, kod kojega se radi o potanjem produbljivanju i stvaranju raspoloženja, stvar je bitno drugojačija. U Francuskoj se struke koje kod nas dobivaju po dva sata u sedmici obrađuju u podrug satnoj lekciji. Mi ne odobravamo te uredbe, jer znademo kako djecu osvježuje promjena.

4. Redoslijed struka

Djeca se različito umaraju uz razne struke. U svojim ćemo tumačenjima sasvim mimoići onaj znatni utjecaj na stepen umaranja što ga vrši učiteljeva osoba i metoda. Načelno treba se brinuti »da se uspostavi izvijesna pravilnost između reproduktivne i produktivne djelatnosti, između rada pamćenja i rada mišljenja, između rada koji je zadan i rada koji je više prepušten slobodnu izboru« (Münch). Slične smjernice treba uzeti u obzir i kod položaja domaćih zadaća. Kemsies je postavio slijedeći raspored, a taj općenito odgovara iskustvu i udešen je prema stepenu umaranja pojedinim strukama: Gimnastika, matematika, tuđi jezici, vjeronauk, materinji jezik, prirodne nauke i geografija, povijest, pjevanje i crtanje. Kod sastavljanja satnice treba uzeti u obzir dalje i tu činjenicu da su djeca najsvježija u 2 i 3 satu. Zbog toga i treba pokusne radove raditi 4 ili 5 sat ili čak poslije podne. Nazorsku (estetsko-etičku) nastavu (Gesinnungsunterricht) treba postavljati na 1 sat da se može osobito posvetiti vaskolikoj nastavi. Ako to nije moguće, onda bi se time mogla prijepodnevna nastava završiti. Gimnastiku nikako više ne treba držati satom oporavka; ne smije se više stavljati između dva učevna predmeta. Mjerenje umornosti jasno je dokazalo da se iscrpljenje mozga ne uklanja tjelesnim radom. Najbolje je da sat gimnastike stavimo na posljednji sat prije podne. Iz praktičkih razloga moraće se ona stavljati i na

drugo vrijeme — koliko je pri ruci dvorana za gimnastiku. Još ističemo da će se problem redoslijeda nastavnih struka razmjerno brzo riješiti, ako se u jedne ruke stavi što je moguće više nastavnih struka, ako se, dakle, provede sustav razrednih učitelja. Kod toga je moguće učitelju da provede mnogo veće izjednačenje između pojedinih raznoličnih poslova učenika, što smo ih gore nagovijestili.

5. Početak nastave

Medicinari ne bi dopustili da nastava ljeti počne prije 8, a zimi ne prije 9 sati. U Manheimu su među roditeljima proveli glasanje o tome. Za početak u 7 sati (da nastava završi u 12 sati, a poslije podne da bude slobodno) izjavilo se otprilike 20.000 glasača (njih 84%), tek 4000 (ili 16%) protiv toga. Glasanje među učiteljima pokazalo je 484 glasa za početak u 7 sati, a 181 protiv toga. Najpravilnije će svakako biti počne li se u 7 sati ljeti, a u 8 sati zimi. Prvih 4—5 godišta neka počnu jedan sat kasnije.

6. Podijeljeno i nepodijeljeno vrijeme nastave

O podijeljenom vremenu nastave govori se kad djeca imadu nastavu prije i poslije podne, a o nepodijeljenom kad treba da idu u školu jedanput na dan. Sada je nepodijeljeno nastavno vrijeme zavedeno među drugima velikim gradovima i u Berlinu, Hamburgu, Breslau, Dresdenu i Leipzigu. No budući da odrasli učenici moraju sedmično u školu 32 sata, nije kod nepodijeljenog vremena drukčije moguće negoli tako da imadu četiri puta po pet, a dva puta po šest sati. To je, bez sumnje veliko zlo, pa i onda kad se uklapaju veliki odmori. Virchow je već 1898 kazao: »Na pet sati bez prekida jedva bih ikada pristao«. Zle strane poslijepodnevne nastave općenito su poznate. Remeti se probava (varenje hrane), jer još nije prestala, put do škole treba prevaliti četiri puta, za igru i rad preostaje premalo vremena. Ako nije već moguće sniziti broj sati, onda ostaje uz obadva uređaja mnogo zlih strana. Ipak izgleda nepodijeljeno vrijeme nastave bolje. Schmidt—Monnard istraživao je u Halle-u 16.000 učenika, pa je našao nervoznosti, glavobolje i besanice:

1. kod učenika s podijeljenom nastavom:
   među dječacima prosječno 26%, maksimum 37%,
   među djevojčicama prosječno 30%, maksimum 45%;
2. kod učenika sa nepodijeljenom nastavom:
   među dječacima prosječno 13%, maksimum 28%,
   među djevojčicama prosječno 21%, maksimum 40%.

(Po Rude-u).

I drugi su liječnici ustanovili uz nepodijeljenu nastavu bolje stanje zdravlja, a kod toga bijaše i pravilniji polazak škole. Iz svega toga slijedi da je nepodijeljeno vrijeme nastave doduše manje zlo od poslijepoldašnje nastave, no da nikada ne smije nastava trajati bez prekida 6 sati jedan iza drugoga. Da se tome izbjegne, moraju se nekoji sati prenijeti na poslije podne. Osim toga treba kod rješavanja toga pitanja dobre mjere uzeti u račun i mjesne prilike, kao roditeljsko zanimanje i dužinu puta do škole.

Pisac je obučavao na pr. prije niz godina elementarni razred u Leipzigu i tu je nastava počimala u 7 sati. To bijahu većinom djeca dvorkinja koje su morale po svom poslu i zato usrdno moljahu da smiju ranije slati djecu u školu, jer one same nisu kod kuće.

7. Podjednaka razdioba

Ima zahtjev koji je zapravo po sebi razumljiv, pa ipak mu se ne udovoljava uvijek, a taj je da se sati po mogućnosti jednomjerno razdijele na pojedine dane u sedmici. Ako nekoje dijete ima na pr. 30 sati nastave u sedmici onda treba staviti po pet svaki dan, ne na tri prijepodneva po šest, a na ostale po tri, četiri ili pet sati. I početak škole mora biti pravilan i mora uzimati u obzir zdravlje djeteta i redu roditeljskom domu. U slučaju što smo ga gore naveli treba da nastava počne pravilno u 7 ili u 8 sati, a ne tri puta u 7, jedanput u 8, a jedanput u 9, dapače jedanput čak u 10 sati. Ne treba gledati na takve stvari kao na nešto sporedna niti zaboravljati preko velikih ciljeva ono što je blizu i što se dade provesti!

C) Metoda nastave, nastavni postupak[1]

Sada se namiće pitanje puta za ispravno obrazovanje spoznanja i snage. Kako kroči ljudski duh od sjetilnih zamjedaba do jasnih pojmova? Kojim postupkom, kojom metodom mora da se nastava posluži a da porastu učenikove snage i da on dođe do sigurna znanja po mogućnosti sa najmanje naprezanja?

§ 15. Pojam „metoda“

I Povijest nastavnoga postupka:

1. Hoćemo li dati prikaz formiranja nastavnoga postupka u različito vrijeme, to se susrećemo sa pet stepena: Na prvome stoji sasvim u sredini gradivo. Učenik treba da ga nauči,[2]) savlada koliko se bolje može. Učitelj mora[3]) savladati gradivo; suvišno je da se brine o metodi. To je uglavnom bio nazor srednjega vijeka.

2. U 17 stoljeću pojavljuju se veliki didaktici Ratke i Komensky. Oni pokušavaju da obrade učevnu građu[4]) s obzirom na učenika i time uvode u izvijesnom smislu psihološki momenat.

[1]) Lehrverfahren!
[2]) Der Schüler hat ihn zu lernen.
[3]) Der Lehrer muss!
[4]) Lehrstoff. M. F.

3. Vijek prosvjete, 18 vijek (Rousseau, filantropiste, Pestalozzi) rade na usavršavanju metode. Ponajprije zapadaju u ekstrem pretvaranjem duhovnoga rada u igru; hoće da dijete poštede od svakog naprezanja i da učenje što moguće više zaslade. Protiv toga nazora naglašava Pestalozzi, od koga potječe, bez sumnje, najplodonosniji pokret na području didaktike, strogoću rada sa sve većim obzirom na duh djeteta. On je htio da pronađe posljednje elemente nastavnoga područja osnovne škole da tako pretvori učenje u unutrašnju plihološku akciju koja se raspreda unutrašnjom nuždom.

4. Herbart je mislio da nastavi dalje na Pestalozzijev rad. On sam kaže: »Potpuna pravilnost redoslijeda koja bi odgovarala svim obzirima, bila mi je velikim idealom u kome sam gledao prodorno sredstvo kojim ću osigurati svakoj nastavi njezin pravi učinak. Upravo ovaj redoslijed, ovaj raspored i sklop onoga što treba učiti odmah, a što naknadno jedno za drugim, to je bilo, kako se meni činilo, i Pestalozzijevo glavno nastojanje.« Ziller je razradio dalje Herbartove ideje i tako dospio do teorije o formalnim stepenima, u kojoj je on gledao sasvim određenu metodu učenja. O njima će biti govora kasnije.

5. Najnovije vrijeme kopča neposredno na Pestalozzija. Tu je putokaz njegova riječ: »Sve mladenačko učenje treba da bude samoradno, slobodno proizvođenje iz samoga sebe, živahno stvaranje.« Naučno se upire prije svega o voluntarističku psihologiju Wundtovu i socijalnopedagogijske nazore Natorpove.

II. Pojam:

Kao glavni biljezi pojma »metoda«[1]) ističu se jasno slijedeći:

1. Metoda, cjelokupan nastavni postupak mora svuda odgovarati postojećim zakonima mišljenja (logički momenat);

2. svaki pojedini korak metode mora se temeljiti na opažanju dječjega duha (psihološki momenat);

3. svi metodički postupci moraju uvijek nositi pečat svrhovitosti na sebi, tj. moraju pokazivati po mogućnosti što ispravnije rezultate stečene razmjerno malim potroškom snage (ekonomsko-didaktički momenat);

4. metoda se ne smije izroditi u dresuru i kljukanje čime se postizavaju ciljevi; izvedena tehnika mora biti pravo pravcato metodičko umijeće (estetsko-etički momenat);

5. metoda učenja mora biti ispunjena pravom učiteljevom ličnosti (lični momenat).

Momente pod 1—4 možemo označiti objektivnom, a onaj pod 5 subjektivnom stranom metode.

Prema tome se može kazati da je metoda **skup (sinteza) nastavnih postupaka koji se baziraju na jasnu, sigurnu i opsežnu poznavanju psiholoških i logičkih zakona, a koji nam postupci dopuštaju da bez okolišanja dosegnemo postavljeni cilj nastave, kad ih provodimo ličnom umjetničkom spretnošću.**

Iz toga slijedi da se ne treba prepirati o tome da li ima jedna ili više metoda. Niko još nije otkrio idealne metode. Učitelj nema jedne metode, nego on uopće ima metodu, tj. metodičku svijest kojom može da jasno fundira svaki pedagoški korak.

[1]) Pravi bi smisao riječi bio put, postupak ili hod kojim se ide. Riječ potječe od grčkoga: méthôdos.

Bilješka: Izjave poznatih pedagoga o pojmu metode: Münch: »Neće se svakom činiti da je moguće udesiti metodu koja bi baš mogla da savlada nastavu uopće. Metodički postupak, metodičko mišljenje, svijesnu metodičku nastavu trebamo posvuda, a osnovica joj je od česti u zakonima našega duševnog života, od česti u biti nastavne građe. Svakako treba da bude metoda elastična kao što su mnogoviti procesi učenja, nastavno gradivo raznovrsno, ciljevi obrazovanja bogati.« Willmann: »Metoda je princip, pravac, kojim će se zahvatiti neka stvar, postupati s njom, upraviti njome. Postoji metoda pokazivanja, objašnjavanja, razvijanja, vježbanja, ali nema deiktične, exegeničke, a niti metode vježbanja.« Rein: »Ima samo jedna metoda, jer imadu i samo jedni psihički zakoni. Zbog toga i jest krivo govoriti o metodama. To su samo subjektivni načini postupka, suvrsti psihološke metode i baš te suvrsti često znače zastranjivanja od te metode. Tako kad se govori o katehetičkoj, heurističkoj, akroamatičkoj, deiktičkoj, genetičkoj, analitičkoj i sintetičkoj metodi, ili o metodi sricanja slova, glasovnoj, metodi čitanja i pisanja ili o postupku Sokratovu, Jakototovu, Pestalozzijevu itd. Protiv takvih zloupotreba umjestan je izraz metodičarstvo i šablonsko metodičko natezanje (Methodenreiterei). Metodički je postupak racionalan, jednomjeran, konsekventan, o etičke i psihološke zakone oslonjen postupak koji može o svakom koraku da položi račun«. Itschner govori o tri metode: mehaničkoj, dinamičkoj i organičkoj. Mehanički postupak pazi samo na gradivo, a ne na dijete; dinamički se otkrenuo posvema od gradiva i njemu je ciljem formalno obrazovanje. Organička bi metoda htjela da razvije ličnost. Froschhammer, od koga i potječe izraz »organički«, veli o tome: »On se nadaje iz skupnog djelovanja samoradinosti i utjecaja izvana (priroda i povijest); to stvara prve dvije metode nasuprot višoj trećoj, u kojoj se one dvije ne samo da nalaze jedna uz drugu, nego se i uzajamno prožimlju.«

III. Precjenjivanje i potcjenjivanje metode:

Krivo ocjenjivanje vrijednosti metode tumačimo po jačem ili slabijem naglašavanju gore spomenutih biljega pojma metode. Takva se nadmašna tendencija pokazuje i kod Diesterwega kad kaže: »Snaga učiteljeva leži u njegovoj metodi«. Time on prepinje objektivnu stranu pojma. Tvrdi li se naprotiv: Ne čini metoda učitelja, nego učitelj metodu, tada se precjenjuje, bez sumnje, lični momenat, subjektivna strana. S toga je stajališta lako naći odgovor na ono pitanje: metoda ili ličnost? Svakako je ličnost ona što »elektrizira«, »o kojoj se često ne zna otkuda potječe«; uz pravu ličnost odmah ide vrsnoća tehnička i metodika zvanja; ne računaju li se ovi momenti ovamo, onda se zamjenjuje ličnost sa individualnošću. A ličnost je ipak »oplemenjena individualnost« (Gaudig). Uz jednomjerno uvažavanje sviju momenata pojma metode treba da i ovo kažemo: Ne treba »htjeti svaki sat ukljukati cijela pedagogijski nebesa«, a ipak ne treba previdjeti »genijalnom nadmoćnosti« sve one »posve neznatne nastavne sitnice, ona malešna svagdašnja sredstva i pedagoške i didaktičke zahvate bez kojih se ne može u nastavi naprijed« (Matthias). Pravo procjenjivanje metode kao metodičke svijesti izriče Rein ovim riječima: »Učitelj bez metode upravo je kao i skladatelj bez kontra basa, virtuoz bez takta«, a Willmann: »Kultu metode majka je bezbrižnost, a bo-

jazni pred metodom lijenost mišljenja«.[1]) Naročito će dobro učiniti početnik ili onaj koji je od prirode slaba dara za nastavu, upozna li sredstva što ih pruža metodika. Samo majstor smije da razbija oblike. Za nj vrijedi tek jedan putokaz: p r i r o d n o s t. — Što pripada u pojedinostima svijesnom metodičkom postupku, o tome ćemo govoriti u idućem poglavlju.

I. Logička i psihološka stajališta nastavnoga postupka

§ 16. Snošaj ditaktike prema psihologiji i logici

1. **Načelno:** Metoda se mora obazirati 1. na onoga koji uči, 2. na gradivo. Načelo koje se odnosi na građu, na objekt, jest objektivno-naučno; ono što istražuje uvjete pod kojima individuum prima gradivo i razvija se na njemu jest subjektivno-psihološko. Didaktika mora u prvu ruku upravljati svoje metodičke pothvate prema zakonima mišljenja koji općenito vrijede, dakle po logici. No, prije negoli možemo prići tim logičkim regulativima, potrebno je upozoriti na još nekoje važne razlike između:

2. didaktike i psihologije.

Obadvije rade o dječjoj duši. Ali psihologija promatra i istražuje: dušu sa stajališta s l o b o d n e djelatnosti i razvitka mladenačkoga duha, dok didaktika mora da prisiljava taj duh, no nikada ne smije ići preko mjere, hoće li da poluči svoje ciljeve. Ona mora da dijete manje ili više potisne na određene putove, naravski pazeći uvijek na psihološka iskustva. Psihologiji je ponajprije svejedno koliko dugo traje koji duševni proces, da li zapada mnogo napora i da li su potrebni zaobilazni putovi ili ne. Naprotiv didaktici je manje do procesa, a mnogo više do uspjeha duhovnoga rada; ona traži od učenika neki učinak. Iz ovakve protivnosti izlaze slijedeća didaktička načela: Obučavaj tako da 1. dječji misaoni proces dovede do ispravna rezultata (logika), i 2. da kod toga porastu dječje duhovne sile, pa da izvijesnom lakoćom i brzinom dosegnu visoke ciljeve (psihologija). Tako treba metodički postupak logičkim promišljanjem udesiti na osnovu psiholoških činjenica.

3. Didaktika i logika:

Do izvijesne mjere nalik je nastavni postupak traženju znanstvena rezultata. Na to upozorava Salwürk u svome djelu »Die didaktischen Normalformen« i kaže da je čovjeku urođena potreba da stvara spoznaje. To je dovelo do znanosti. I znanost treba u pojedinostima nanovo izgraditi, baš po istim

[1]) »Der Methodenkultus hat die Gedankenlosigkeit zur Mutter, die Methodenscheu die Gedankenfaulheit«.

zakonima po kojima je i postala. Zbog toga i jest moguće da didaktika mnogo toga dobije putem kojim su došli na pr. Galilej, Newton i Kepler do otkrića svojih zakona. Zbog toga je potrebno da učitelj točnije upozna metode znanstvenoga istraživanja, a te metode uči logika. Jedna izvanjska razlika između nastavnoga postupka i istraživalačkih metoda u tome je što učitelj unapredak skoro poznaje svoje rezultate, dok su obretniku i istraživaču u njegovu radu oni još nepoznati.

Logička stajališta općenite vrijednosti za nastavni postupak

A. Najjednostavnije logičke funkcije u naučnom istraživanju: Analiza i sinteza

§ 17. Analiza

Kod znanstvena istraživanja radi se uvijek ili o raščlambi sastavljenoga (analiza) ili o spajanju jednostavnih činjenica u svrhu da se dobije složen rezultat (sinteza). Analiza i sinteza jesu najprostiji oblici istraživanja što ih vrstamo među sastavine složenih operacija mišljenja.

1. **Bitnost:** Kad učitelj uđe u razred, onda najprije razgleda čitav razred; odmah mu pada u oči promjena ili nered čim proslijedi okom po sobi. On dakle rastavlja cijelo na dijelove i time obavlja manje ili više svijesno analizu. Predmeti i pojave, kao i svi objekti mišljenja nadaju nam se u složenoj kakvoći. Ako mi svijesno raščlanjujemo kompleksne činjenice u njihove sastavine da se mogu pojedinačno prikazati svi simultano ili sukcesivno zamijećeni elementi, onda govorimo o analizi. Dalji primjeri: ruža = cjelina; pojedinačni sudovi: ruža cvate, izgleda bijela, dobro miriše, ima trnje. Ljubav Božja = cjelina; pojedini elementi: ko tvrdi da ljubi Boga, taj mora da ga smatra svojim najvišim dobrom, mora u njemu uživati i radovati mu se, osjećati čežnju za njim i rado ispunjavati njegovu volju. Takvo rastavljanje zaisto je potrebno i s toga razloga što naša svijest u jednom trenutku može da obuhvati samo određen broj biljega i sudova. Takvo aktivno podizanje makar kakvih sadržaja svijesti u v i d n o j t o č k i svijesti u svrhu najveće jasnoće nazivljemo s Wundtom a p e r c e p c i j o m, dok je p e r c e p c i j a kad nešto, kakav osjet ili predodžba, ulazi u v i d n o p o l j e svijesti. Još treba upozoriti i na to da duh i sam od sebe analizira, a da u nastavi naročito ne treba previše analizirati. U nastavi čitanja na pr. dostajaće često zgodna poredba, samo u prirodopisu bila bi od potrebe točnija analiza.

2. **Vrsti:** S Wundtom razlikujemo tri vrsti:

1. e l e m e n t a r n a a n a l i z a. »Sastoji u rastavljanju izvijesne pojave u njezine pojedinačne pojave ne brineći se kod toga u kakvim su međusobnim snošajima dijelovi cijela među sobom«. Takva rastavljanja tvore osnovu pripovijesti i opisa. Prva imade posla s nečim što slijedi uzastopce, a druga s ne-

čim što slijedi jedno iza drugoga. U metodičkom pogledu nije uvijek svejedno kojim dijelovima počinje analiza. Obično počinje onim dijelom što je djetetu najnapadniji, kod slona na pr. rilom. Elementarna deskriptivna analiza upotrebljava se kod početne stvarne nastave i kod prirodopisa promatrajući životinje i biljke (korijen, stabljiku, cvijet, plod), u zavičajnoj nastavi rastavljajući poznatu totalnu sliku u znatnije točke i to onda uvodi u svijest (zgrade, putove, rijeke, potoke, brda, doline, trgove itd.) u nastavi pisanja i čitanja i kod pravopisa rastavljanjem rečenica u riječi, riječi u slogove i glasove, u računstvu, na pr., kod dijeljenja rastavljajući produkt na faktore. Pa i kod rastavljanja akorda na pojedinačne tonove, ili kod gimnastičke vježbe nastavljajući je na njezine pojedine pokrete, javlja se opisna analiza. Kod pripovjedačke analize, kakva se javlja na pr. uz priče, često se činjenice jednostavno slažu jedna na drugu, a da se kod toga ne uzimlje nikakav obzir na unutrašnje odnošaje. Pa i kod prosta kazivanja kakva puta radi se najprije samo o vremenskom tečaju događaja. Pomagala kojima se služi analiza jesu prirodna i umjetna. Od prirodnih dolaze u obzir osjetila, kod psihološke analize neposredno unutrašnje zamjećivanje. Od umjetnih: šestar, vaga, dalekozor, mikroskop, leća (lupa), telefon, mikrofon, često i mehaničko razlučivanje kad prorezujemo biljku, razbijamo kamen itd. Upotrebljavajući takva pomagala ostaje ipak logički karakter analize netaknut. O elementarnoj se analizi govori dalje i kod ustanovljavanja izvijesnog broja činjenica s obzirom na prostornu ili vremensku vezu kad se sabiru izjave različitih očevidaca, prebiru se istorijski izvori, statistički podaci itd., kao na pr. kod istraživanja socijalnih i povijesnih pitanja. Pa i kemijska analiza nastoji najprije da prouči »najprostije sastojine tijela što ga ispituje bez obzira na bliže uvjete njegova spoja«.

2. Kauzalna analiza. Ona sastoji, pretpostavljajući obično elementarnu analizu, »u razglabanju neke pojave na njezine sastojine s obzirom na uzročne odnošaje te pojave«. Svrha joj je da razjasni pojave po njihovim uzrocima i posljedicama. Kad se izvijesnoj pojavi može navesti uzrok, onda je ona i razjašnjena. Dok su kemija i fiziologija više područja opisne analize, dotle se kauzalna analiza češće javlja u fizici i psihologiji. U ovim naukama treba razjasniti pojave; ona polazi od izvanjega iskustva, a ova od unutrašnjega. Iz složenih činjenica izolira na pr. psihologija različite elemente da im dalje osvijetli kauzalne odnošaje pojedinačno gledanih sastojina. Psihologija na pr. izolira u vezi s fiziologijom kod objašnjenja nagona iz pojedinačnih pojava organske i pokretne osjete i nagonske radnje. One izazove, na pr., nagon za hranom ispražnjivanjem želuca, ove stiskanjem i napinjanjem mišića, koji onda izvode kakvu radnju. Time je naveden uzrok i objašnjena vanjska pojava. Izolaciji elemenata pridružuje se često varijacija sastojina, tj. pojedinačne se pojave mijenjaju kako bi se dobila o njihovoj uzajamnoj ovisnosti još veća jasnoća. Ali često je nemoguća takva izmjena elemenata, kao što može nastupiti u eksperimentalnom postupku, tako, na pr., kad se govori o čovječjim organima; tada se moraju ondje uvrstiti slični elementi. U takvim se slučajevima govori o poredbeno kauzalnoj analizi. Nju primjenjujemo kod rješavanja socijalnih i historijskih problema.

3. Logična analiza. Kod ove se analize radi o promatranju kompleksa činjenica prema razlogu i posljetku[1]) i prije svega o povlačenju zaključaka. To je najčešći i najpotpuniji oblik analize. Iz različitih određenih pojmova postavljaju se zaključci za prosuđivanje pojedinačnih slučajeva; iz pojma paralelograma izvode se slijedeće rečenice: nasuprot ležeći kutovi jesu jednaki; ako je jedan kut pravi, onda su i drugi pravi; nasuprot ležeće stranice su jednake itd.; kod zadatka, u kome treba proračunati kamate, određuju se kamate na osnovu glavnice, procenta i vremena. Kod toga se pretpostavlja da su se već prije objasnili pojedini elementi, dakle pojmovi, kao glavnica, procenat.

Na jednom i istom gradivu mogu se naravski obavljati različite vrste analize. U istoriji se radi o opisivanju nekakva grada, zamka, rasporeda bitke, osobe; zatim se radi o vrstanju pojava i događaja, a najposlije o osvjetljenju kauzalnoga veza i o logičkim zaključcima. Podrobnija je analiza svagdje na pravomu mjestu, budući da ona može mnogo doprinijeti zornosti i jasnoći.

§ 18. Sinteza

1. **Bitnost:** Sinteza je kad sastavimo kod nastave pisanja neki dobiveni glas s kojim drugim tako da dobijemo govorenu riječ, ili kad spojimo dobivena slova i kad napredujemo tako od glasa i slova čitanju i pisanju riječi. Ona je obrat analize, a sastoji se u slaganju pojedinačnoga u cijelo. Kada Goethe u »Hermanu i Doroteji«, na pr., dovodi majku kroz vrt korak po korak, a ona kod toga nešto uređuje ili na nešto upućuje, onda on sintetičkim načinom gradi sliku vrta u našem duhu. Slično mogu nastajati i predodžbe navodeći kako ljudi grade neku lađu ili kad se pripovijeda kako vitez oblači pojedine dijelove svoje odore.

2. **Vrsti:** »Ako sintetički postupak sastoji u jednostavnu obratu prethodne analize, onda je sinteza reproduktivna«. Imade samo ograničenu vrijednost, jer je obavljamo, uglavnom, zbog ispitivanja rezultata što smo ga dobili analitičkim putem. Dijete koje uči pokazuje nam, kod reproduktivne sinteze, da li je analiza bila cjelovita. Dalji primjer za vrstu analize navodi Wundt: »Iza kako smo spoznali boje spektra kao sastavne dijelove sunčane svjetlosti, dobivamo bijelo miješanjem boja. Mje-

[1]) Grund und Folge! M. F.

sto sastojina sunčanog svijetla zadovoljavamo se miješanjem pojedinih boja i tako dobivamo samostalnom sintezom različite kombinacije boja koje se mogu spojiti u bijelu boju«. Druga vrsta je p r o d u k t i v n a sinteza. Ovdje se spajaju poznati elementi novim i neovisnim načinom jedan s drugim. Primjer: 1. Ako su Schillerove balade pojedinačno razmatrane, onda ih još treba na gornjemu stepenu sve zajedno u sklopu pregledati, srediti prema izvijesnim stajalištima i dovesti jedne s drugima u odnos. 2. Obrađujući koju pjesmicu, mogu se pojedini elementi dobiveni na temelju stvarnoga produbljivanja upotrebiti za slikanje jedne slike. 3. Naročito ima obilje prilike vježbanju u produktivnoj sintezi kod pisanja pismenoga sastavka. Što se pojedinačno promatralo i doživjelo, to se sredi u jedinstvenu cjelinu. 4. U geografiji, osobito u zavičajnoj nastavi, mora se ono što se dobilo na izletima, kasnije u satima nastave složiti prema izvijesnim stajalištima i to ucijepiti u duh. 5. Pa i kod svih istorijskih struka postupak je u stvari produktivno-sintetičan. Ovdje se uklapaju mjesto prostorno velikoga jednoga uz drugo povjesne činjenice jedna za drugom. Ako je, na pr., podrobno obrađena istorija apostola, onda se preporuča izradak oštro ograđenih karakterističnih slika pojedinih glavnih osoba u njima.

Preuzimlje li sinteza od prethodnoga analitičkoga istraživanja samo elemente i dospijeva li ona s njima do novih rezultata, onda se ova vrst produktivne sinteze zove k o n s t r u k c i j o m. U geometriji se, na pr., upotrebljavaju tačke, pravci, ravnine itd. kao elementi s kojima se izvode različite konstrukcije novih tvorina. Slijedi da se produktivna sinteza, koju običavaju nazivati i kauzalnom, budući da se obazire i na odnošaje, upravo zbog toga primjenjuje u nastavi s velikim uspjehom, što ona doprinosi, ne samo proširivanju, nego naročito i koncentraciji, a time također i učvršćivanju znanja.

U nastavnoj praski imade među analizom i sintezom p o s t o j a n a i z m j e n a. Kad se koji predmet razglobio i kad se stekao uvid u njegove pojedine dijelove, onda mora da slijedi i ulaganje u cjelinu. A ta se cjelina, ovako dobivena, veže sa cjelinom dobivenom u svijesti već prije, pa tako nastaje dobro uređen i međusobno zavisan sadržaj duha.

B. Složene logičke funkcije:

I. Apstrakcija i determinacija

§ 19. Apstrakcija

1. **Bitnost:** »Pod apstrakcijom razumijevamo općenito postupak kojim dobivamo iz složenih predodžaba, ili iz mnogo takvih predodžaba, izvijesne sastojke kao elemente pojma eliminirajući one druge »Wundt). Proces apstrakcije sastoji se pozitivno u bezobzirnom pojačavanju i zgušćivanju i u obzirnom

isticanju pojedinačnoga, bitnoga, određenim motivima istaknutoga elementa, negativno u bezobzirnom potiskivanju i obzirnom nezapažanju nebitnih biljega. Već prema tome da li se više uvažava pozitivna ili negativna strana, razumijevamo pod apstrakcijom izdizanje određenih biljega i izlučivanje (eliminiranje) sporednih momenata. Stoga se kaže: apstrahiram »nešto«, ili apstrahiram »od nečega«. I apstrakcija je kao i analiza razdvajanje, ali ona je još i više, ona je r a z l u č i v a n j e. Razdvajanje i dalje možemo nastaviti, dok kod analize možemo sve pojedine dijelove najposlije opet zajedno apercipirati. Od ovih dvaju oblika apstrakcije, što se dadu razlikovati, odvija se p s i h o l o š k a bez našega obzira, a l o g i č k a, naprotiv, svijesno. Potonja je stoga naročito vrlo znamenit član kod obrazovanja pojmova. Ona uzimlje iz množine pojedinačnih pojava što iznašaju kompleksan položaj stvari, upravo određene elemente i podaje ih, tako izolirane, za bazu daljem istraživanju pojava.

Dok, dakle, u životu apstrakcija obično polazi od objekta, dotle u školskoj nastavi često učitelj daje poticaj za to, jer postupak mora teći kako je potrebno svrsi. Učitelj, na pr., postavlja zahtjev: Promatrajte iglice jele i smreke! Time primora dijete da jednakô previdi, a različitô da istakne. S pomoću apstrakcije mogu se poređivati i sasvim različiti predmeti jedan s drugim, na pr. padanje dvaju objekata. Sasvim se zanemari predmet, a pazi se samo na padanje. Kod toga se nađe da kamen brže pada negoli pero. Djeci nije lako provesti takvu apstrakciju. Ona još previše misle u individualnim predodžbama i njima je teško uzdići se do općih predodžaba. Zbog te je činjenice razumljivo što je obično djeci upravo teško prepisati izvijestan odlomak u kome se radi o nekom procesu apstrakcije. Nedostaje im »sposobnosti relacije« kojom se stvara općenitost. Naročito će se trebati na nižem stepenu ponajviše zadovoljiti »psihološkim mogućnostima«. Tako stoji, na pr., stvar s pojmom broja. Kad treba obrazovati predodžbu broja pet, onda najprije treba zadati djeci da apstrahiraju od kvalitete, kvantitete, prostornih i duhovnih biljega, dakle od svega onoga što se obično predmetu pripisuje. Preostaje samo sud o duhovnoj radnji koja se odigrava kod brojenja stvari ili »peterostruka prisutnost«.[1]) Zbog toga i jest korisno kod prve računske nastave upotrebljavati jednostavne i jednolike predmete (kuglice na ruskoj računaljci) u svrhu predočavanja da se ne otklanja pažnja niti da se oteščava apstrakcija. Radi tih se razloga dalje ne preporučuje ni dug razgovor o predmetima kod dobivanja predodžbi brojeva (na stepenu priprave). Tek kada je predodžba broja gotova, smije se ona primjenjivati na sve moguće stvari koje se dadu brojiti. — Pravo pomagalo logičke apstrakcije, t. j. takve, koja se provađa potpuno svijesno, jest

[1]) **Vorhandensein: postojanje, biti tu, biti u zalihi, ono što je dato. Možda bi trebalo reći: »peterostruka datost«.**

intenzivna pažnja. Ako treba da se točno promotri koji dio biljke, taj se dio izolira, pa se djeca pozovu da samo njega promatraju, a od svega drugoga da apstrahiraju.

2. **Vrsti apstrakcije:**

Apstrakcija teče u dva oblika, a ti se otklanjaju jedan od drugoga. Označujemo ih izolatornim i generalizatornim. Pazi li, na pr., fizičar kod loma svijetla u prizmi samo na tok zraka svijetla i raspršivanje boja, a ne gleda na istodobno ugrijavanje prizme, na njezino termičko rastezanje i promjenu elastičnosti stakla, onda on provodi izolatornu apstrakciju. »Generalizatorna apstrakcija sastoji se u tome, da se unutar poredbene analize nekoga broja predmeta ili činjenica, zapuste stanovita svojstva koja se mijenjaju od jednoga do drugoga individualnoga slučaja, u svrhu da se suzdrže i istaknu izvijesni biljezi nekoga općenitog pojma, a koji pripadaju cijeloj skupini« (Wundt). Jasna izvanja razlika obadvaju oblika sastoji se u tome da se može provesti izolacija kad bude od potrebe na nekomu predmetu, dok generalizacija uvijek pretpostavlja množinu objekata. Treba se sjetiti pojma paralelograma. Paralelogrami se najprije analiziraju, biljezi se porede, izostave se oni što ne pripadaju ovima, a bitniji se istaknu: paralelogram je četverokut sa dva para usporednih stranica. Akoli se hoće dalje djetetu dati, na pr. pojam crnogorična drveta, onda se počinje analizom pojedinih predodžaba: smreke, jele, bora, ariša i onda se prelazi na apstrakciju (ne gledajući na sporedne biljege, a ističući glavne) i naposljetku se završava sintezom, slaganjem bitnoga. Osobito u sustavnim duhovnim naukama nuždan je zahtjev množine apstraktnih objekata hoće li se doći do pojmova općenite vrijednosti.

3. **Stepeni apstrakcione sposobnosti:**

Početna i dočetna točka apstrakcijskih stupnjeva lako se može prepoznati. Početak pretstavlja dijete sa svojim individualnim predodžbama, a svršetak učenjak sa svojim apstraktnim mišljenjem. Više si i ne pretstavljamo kod riječi uzrok, posljedica, sredstvo, svrha nikakva konkretna sadržaja. Poznati su ovi stupnjevi:

1. Predodžbe su prostorno i vremenski određene i zato ih je lako nadomjestiti drugim, isto tako neodređenim predodžbama; općenito ih nalazimo u doba prije škole.

2. Predodžbe su još samo prostorno određene; školsko doba.

3. Predodžbe zastupaju pojmove koji nisu ni prostorno ni vremenski određeni i zbog toga ih je lako zamijeniti drugima, isto tako neodređenima predodžbama; možemo ih općenito naći kod odraslih ljudi.

4. Pojam se uopće više ne reprezentira predodžbama, nego znakom, riječju. Riječ se pretstavlja, naposlije, kao slušna ili vidna slika, i skoro se čini kao da su rezultati apstrakcione djelatnosti i obrazovanja pojmova prazne riječi. Ali one ipak nisu sasvim prazne; tako se čini tek na prvi pogled. Sadržaj za ove pojmove leži samo s onu stranu praga naše svijesti.

§ 20. Determinacija

1. **Bitnost:** Determinacija je doduše ponajprije obrat apstrakcije i zbog toga uvijek prethodno pretpostavlja apstrakciju; ali ona prevaljuje put često promijenjenim načinom. Dobiju li se bitni biljezi kojega pojma (na pr. crnogorična drveta) analizom i apstrakcijom, a primijenimo li ih onda na biljku o kojoj se kod toga nije govorilo (recimo ariš), pa dodajemo li na to one biljege koji su toj biljci značajni, specijalno njezini, onda zbroj tako nađenih svojstava pripada upravo tome egzemplaru. Približim označivanjem takve vrsti je pojam, koji je prije bio apstraktan, u neku ruku opet postao konkretan. U ovome je primjeru generalizatorna apstrakcija postala obrnuta. Takvu determinaciju zovemo specifikacijom. Ona služi klasifikaciji, razdiobi, jer je prikladna za obrazovanje ograničenijih pojmova roda i vrste. Akoli okrenemo izolatornu apstrakciju, onda se govori o koligaciji. Ako smo, na pr., izolacijom dospjeli do pojma relativnih kamata, pa sada primijenimo taj pojam na pojedine slučajeve, i kod toga se obazremo na opći položaj posla na burzi, dalje na vrijednost novca u pojedinim državama, onda imademo takvu koligaciju. Jasno je da je ona prije svega priprava za indukciju. (Prema Wundtu). Kod formalnih stepena imade determinacija kod petoga stepena, kod metode. Osobito kod primijenjenih zadataka u računstvu dolazimo do rečenoga postupka. Ne smijemo zamijeniti determinaciju sa dedukcijom; onom dobivamo pojmove, a ovom zakone.

2. **Značenje:** Dok se kod apstrakcije radi poglavito o rastavljanju u svrhu pravljenja pojmova, dotle je zadaća determinacije da stvori saveze. Učitelj koji i u školi organički spaja pojedina područja nauke, vrši neke ruke filozofsku zadaću. Otkrivanje takvih saveza izazivlje u učeniku živu želju za daljim. Treba samo pomisliti na osvjetljavanje konkretne ozadine metafore i metonimije i na iskonsko značenje određenih riječi: boriti se za nekoga, napipati nekome žilicu, nešto je jasno kao dan, nervozan = prvobitno žilav, jak, snažan, itd. S ovoga se stajališta može i bolje razumjeti prije spominjani zahtjev koncentracije u nastavi. Ali se ne smije ovdje pomišljati samo na slaganje gradiva jedno uz drugo, nego na ovisnost i odnošenje jednoga prema drugome.

II. Indukcija i dedukcija

§ 21. Indukcija

1. **Bitnost:** Indukcija stoji u najužem snošaju prema dedukciji;[1]) skoro je uvijek nastojala ova druga da skrati posao one prve. Obadvije su toliko važnije logičke metode što vode k iznalaženju istine. Zakoni su sudovi apodiktičke valjanosti, na pr.: u jednome trokutu iznose svi kutovi zajedno 180°; toplina rasteže sva tjelesa. Indukcija vodi od posebna k općenome, od zamijećenoga do zakona. Obično se počinje time što pojave elementarnom analizom razglaba da ih onda s pomoću poredbenoga i odnosnoga mišljenja ujedinjuje, ako su im isti biljezi, u razrede ili u zakon. Prema stepenu općenitosti Wundt razlikuje tri stepena indukcije: 1. iznalaženje empirijskih zakona; 2. vezanje pojedinih empirijskih zakona u općenite iskustvene zakone; 3. izvođenje kauzalnih zakona i logička fundacija činjenice. Ako, na pr., statistički ko pokaže da pokraj nazatka gospodarskih prilika (na pr. kraj nestašice hranljivih sredstava) imade mnogo prestupaka, onda u tome leži empirijski zakon. Ovaj se zakon može smatrati specijalnim slučajem općega zakona: nužda tjera ljude često u nemoral. Funkcija mišljenja koja dolazi do primjene u indukciji počiva na snošaju uzroka i posljedice, a na području djelovanja, na snošaju motiva i čina ili sredstva i svrhe. Indukciju ne smijemo zamijeniti sa induktivnim zaključkom. Dok ovaj sastoji samo iz triju sudova, induktivni postupak nešto je mnogo složenijega. U njemu se mogu javiti osim nagoviještene analize: sintetički postupak, eksperimenti, konstrukcije i apstrakcije. Indukcija je u ovome smislu upravo samo temeljni tečaj vođenja misli. Istraživač dolazi tek primjenom najrazličitijih pomoćnih sredstava i često tek dugim zaobilaznim putovima do cilja. Učitelj poznaje cilj i mora da ga postigne najkraćim putem. Kao pomagala induktivnoga postupka dolaze u obzir eksperimenat (= pitanje upravljeno na prirodu, čime je primoravamo da nam odgovori), dalje konstrukcija, hipoteze (= nagađanja) i poredbe.

2. **Indukcija u nastavi:** Budući da indukcija može razvijati samorad misaone mladeži, to je onda ona od velika značenja za nastavu. Dakako da je ona u školi samo jedna vrst »indukcije u ogledalu«.[2]) Ovdje se ne treba pronalaziti općenita istina; »to je traženje pred očima onoga koji znade«, pa ipak unatoč toga imade najveću vrijednost. Zakon se može u nastavi naći već izvođenjem j e d n o g a konkretnog slučaja. Na paraboli o milosrdnom Samaritancu, na pr., razvija se način kako da pomognemo bližnjemu: temeljita pomoć sastoji se u tome: da svome

[1]) Inductio = vođenje gore, od posebna k općenome, od pojedinačna do zakona; deductio = vođenje dolje, od općena do pojedinačna. Oznake je prvi puta u našem značenju upotrebio Bacon Verulamski u svome djelu Novum organon (1620 god.)

[2]) »Gespiegelte Induktion«. M. F.

bližnjemu pomognemo brzo i bez molbe izlažući kod toga i svoj život, svoje vrijeme, svoju udobnost, svoj novac, a i da se postaramo i za njegovu budućnost. Većinom se ipak pravilo postavlja na osnovu m n o g i h »i n d u k c i j o m i z v e d e n i h s l u č a j e v a«. U fizici se dolazi do ovih zakona: toplina rasteže sva tjelesa, iza kako smo udesili s djecom, na pr., ova opažanja: među željezničkim tračnicama ostavlja se malen razmak, ljeti zakašnjava ura poradi rastezanja nihala, kovač nabija vruć obruč na točak, užarena kugla položena na hladan prsten propada kroza nj iza malo vremena. Daljim eksperimentima potvrđuju se postavljene hipoteze. Najposlije se nađeno primijeni još i na tekuća i uzdušasta tjelesa. Slično se postupa induktivno idući u gramatici od primjera i po tome do pravila, u računskoj nastavi, ako na osnovu mnogih primjera dobijemo normalni postupak, na pr. za proračunavanje kamata, u poznavanju prirode, ako ujedinjavamo u biljnom svijetu pojedine primjerke u iste vrste, sve sa zajedničkim bitnim biljezima, a onda u rodove i porodice. Na taj način mora indukcija, kao metodički princip, prožeti čitavu nastavu. Tako se oponaša svuda tečaj naučna istraživanja.

§ 22 Dedukcija

1. **Bitnost:** Dedukcija jest obrat indukcije, jer ona udara suprotnim smjerom misli. Ili kopča o prethodnu indukciju ili nastupa kao samostalan postupak i neovisno o njoj. Logička funkcija, što se očituje kod izvođenja pojedinačnoga iz općena, osniva se na odnošaju razloga i posljetka.[2]) Većinom polazi dedukcija od općenih zakona nađenih induktivnim putem i nastoji da ih primijeni na činjenice još neobjašnjene i na mnogobrojne druge slučajeve. Tako ona izvodi iz pretpostavljenih općenih spoznaja pojedinačne spoznaje i pripisuje izvijesna svojstva čitava razreda raznih predmeta i pojedinim egzemplarima što onamo pripadaju. Deduktivnim je putem, na pr., Galilej našao svoje zakone padanja, dok je Newton do svoga zakona gravitacije dospio induktivnim putem. Kao što je indukcija, onako je i dedukcija nešto veoma složenoga i zbog toga se ne smije zamijeniti silogizmom, koji je samo bitni dio deduktivna postupka. I ovdje se mogu uzeti u pomoć, kao i kod indukcije, eksperimenti i konstrukcije, analize i sinteze, hipoteze i ostala pomagala bez kojih bi dedukcija izgubila svoj karakter. Od nauka osobito je deduktivna matematika.

2. **Dedukcija u nastavi:**

Deduktivni se postupak može mnogo obilatije da primijenjuje, negoli se to obično čini. Svaka istina koja se dobije induktivnim putem, primjenjuje se deduktivno. U geometriji se obraćamo nekome pravilu kad odabiremo kon-

[2]) Grund und Folge! M. F.

strukciju, u botanici određujemo biljku izvođenjem iz razreda, u matematici primjenjujemo izvijesne aksiome na pojedine slučajeve. Dok su sve ono bili primjeri analitičke dedukcije, dotle nas ovaj primjer upućuje na sintetičku dedukciju: Istokračni trokuti se rastave s pomoću visine u kongruentne trokute; jer se homologne česti (jednaki krakovi, ista visina, kutovi su = polovini vršnoga kuta) potpuno slažu. Opažamo da sintetična dedukcija, djeluje na raširivanje spoznaja. Pa i u aritmetici igra ova dedukcija veliku ulogu: često se u jednadžbe naprosto uvrštavaju novi brojčani izrazi. Uopće se ne smije misliti da se svaka istina mora naći indukcijom. Mnogo se toga naprosto daje: na pr. poslovice, religijsko-ćudoredni zahtjevi i drugo. Pravo, istinsko i duboko razumijevanje takvih misli dolazi kasnije u životu kad čovjek sabere više iskustva. Lessing je postupao deduktivno u svome djelu »Wie die Alten den Tod gebildet«. a induktivno u raspravi o fabuli (Fabel).

Opća psihologijska stajališta nastavnoga postupka

§ 23 Opći uvjeti duhovnoga rada

P r i m j e d b a : Do sada smo promatrali logičke procese u nastavi. No pored ovih imade još i drugih koji uvijek prate mišljenje. Ovi procesi utječu na brzinu mišljenja. K tim psihološkim procesima i stanjima računaju se: duhovna svježina (suprotno tome je umornost), opće čuvstveno raspoloženje, pamćenje, pažnja, asocijacija, mašta, nagoni. Ove činjenice zahtijevaju sasvim naročit didaktički interes. Jedna je od najvažnijih dužnosti učitelja da pretvori »psihologiju individuuma što ga treba obučavati« u glavno poprište svoga studija. Dok smo kod promatranja logičkih metoda pošli od načina naučnoga istraživanja, dotle je psihološko-didaktički eksperimenat najvažnija osnovica za uspješan postupak sa uzgajanikom. Time još nije rečeno da se čitava didaktika mora osnivati na »eksperimentalnoj podlozi«. Mnogo se toga i samo od sebe nadaje iz iskustva, a bez eksperimenta. Psihologijski postupci prije svega idu za tim da ispitaju kako da se postignu ciljevi što brže i što lakše, pa i kako da se uštedi na snazi i na vremenu. Ako se sjedine svi logički procesi sa psihologijskima u tome da stvaraju duhovne vrijednosti, onda se govori o duhovnome radu. Mi ćemo sada osvijetliti psihologijske činjenice po njihovu metodičkom značenju, koliko dolaze u obzir za didaktiku. Najprije ćemo kazati još koju riječ o općenitim uslovima duhovnoga rada.

Ako duhovni rad treba da uspije, onda duh mora da prije svega bude svjež. Duhovna je svježina: 1. pretpostavka svake duhovne djelatnosti. Ako je duh klonuo i umoran, onda je svako naprezanje bez spomena vrijedna rezultata. 2. je opća pretpostavka vježba. Njome se povisuje intelektualna radna sposobnost koja se znatno snizuje u stanju umornosti. Prema tome stoji sav rad pod utjecajem u m o r n o s t i i v j e ž b e. Psihologija i školska higijena treba da točnije ispitaju ove pojave i da osobito iscrpivo porade na tome kako bi se pronašla sredstva kojima bi se uklonila umornost. Za didaktiku prije svega dolazi u obzir ovo: Praktično iskustvo i mjerenja umornosti

mnogobrojnim metodama (ergografskom, esteziometrijskom, psihofizičkom; radi se o radnjama u izvijesno vrijeme: adiranju brojeva, čitanju slogova koji nemaju smisla itd.) dovedoše do ovih rezultata:

1. Umornost duha najtješnje je vezna uz tjelesno stanje. Učitelj će stoga morati često da pripazi na to s puno razumijevanja.

2. Svaka struka imade svoju s p e c i f i č n u v r i j e d n o s t u m a r a n j a, a nju treba uzeti u obzir kod sastavljanja satnice (pretpostavljajući da se nastava dijeli na struke).

3. Satnica i učiteljeva metoda treba da se brinu za ispravnu i z m j e n u !

4. S a t o v i g i m n a s t i k e umaraju isto tako kao i naučni rad. U pauzama treba izbjegavati naporne igre.

5. N a j t e ž u n a s t a v u treba stavljati p r i j e p o d n e; štetno djeluje nastava što traje tri sata poslije podne.

6. Osobito je važna slijedeća činjenica: Stepen umornosti u č i t e l j a obara učenikovu radnu sposobnost više od stepena umornosti nastavne struke; zato neka učitelj čuva svježinu, neka se ne opterećuje privatnom nastavom niti uzgrednim poslom!

7. Da se u k l o n i u m o r n o s t, dolaze u obzir ova s r e d s t v a: mir, izdašan san, krepka hrana i kupelj koja osvježuje, vježbanje i izmjena radova.

Umornost se pokazuje čuvstvom u m o r a; to je prirodna opomena prije prevelikoga duševnog naprezanja, pa treba pripaziti na nj. Ipak nije svaka umornost spojena sa prirodnim čuvstvom umora; upravo se prejaka umornost ispoljava kao nervozna pokretljivost, a ta je na oko veoma slična živahnosti, duhovnoj svježini, no učitelj je ne smije zamjenjivati s njom.

A sada obratimo se napokon n a r o č i t i m p s i h o l o š k i m p r i l i k a m a u kojima se odvija uspješna nastava. Dječji je duh upravljen na k o n k r e t n e stvari; zbog toga još i sada vrijedi za učitelja: o b u č a v a j z o r n o ! Obrađivanje duhovnih vrijednosti moguće je samo kad je dijete kod toga prisutno svom dušom; zbog toga: obučavaj tako da se pokrene dječja pažnja i da se ta stalno podržava! Zadržavanje duhovnih vrijednosti moguće je samo s pomoću pamćenja; zbog toga: nemoj zapuštati ni p a m ć e n j a ! Djetinjstvo je doba mašte; zbog toga: iskorišćuj i unapređuj m a š t u ! Čitav je dječji život aktivnost; zbog toga: pusti dijete d a u v i j e k r a d i ! I ne najposlije: duševni je život djeteta c j e l i n a, nastoj, dakle, da ga zahvatiš u njegovoj cijelosti; formiraj svoju nastavu u d o ž i v l j a j n u n a s t a v u ![1])

[1]) Doživljajna nastava: Erlebnisunterricht. M. F.

§ 24 Princip zapažanja[1]

1. **Pojam zapažanja:** Pojam se zapažanja u didaktici upotrebljava različito: 1. Običnim se govorom veli: Zapazio sam stvar; on je čovjek valjana zapažanja.[2]) Time se misli na čovjeka širokoga duhovnog horizonta, kome se može povjeriti zrio sud. Tu riječ zapažanje ima da znači koliko i jasna, razgovijetna predodžba i spoznaja uopće. U tome se smislu ovaj izraz upotrebljava i u nastavi kad se kaže: dijete treba da steče o tome zor. Tu je zor r e z u l t a t zapažanja.

2. Pod »zapažanjem« ili zorom misli se dalje i na onu d j e l a t n o s t, i to najprije na djelatnost vidnoga osjetila, naime na marljivo usmjeravanje na predmete i procese, ne samo na prosto gledanje, nego na svijesno posmatranje. U tome se smislu upotrebljava izraz zapažanje kad se u nastavi zahtijeva da treba početi od zora. Većinom se predmet zahvata u svijesti s pomoću oka, zbog čega je i izraz uzet prema vidnom osjetilu. Ali potpun zor može nastati samo ako su bila po mogućnosti sva osjetila djelatna. Treba li da dijete dobije zor, na pr. o inozemskom, tuđem plodu, mora da ga marljivo posmatra, mora mu vonj omirisati, mora da taj plod uhvati rukama, da mu okuša tek, mora nešto čuti o njegovu podrijetlu i rastenju. K tome pridolazi još da se moraju pojedini osjeti razumom ujediniti u duhu, što se većinom obavlja intuitivno. U psihologiji se pojam zora općenito zamjenjuje predodžbom. Zor je sjetilna predodžba, a predodžba sama je predodžba sjećanja. Kod zora je predmet još prisutan, još ga gledalac promatra, a kod predodžbe se predmet samo reproducira.

P e s t l o z z i daje riječi zor mnogo dublje značenje, negoli što se to isprva mislilo. Njegov pojam zora primiče se vrlo blizu pojmu funkcije sintetičkoga mišljenja. U principu zapažanja kod Pestalozzija leži princip aktualizacije i spontanosti. Dijete mora na neki način da predmet sâmo iznova stvori, da ga sâmo traži i nađe, da sâmo obrazuje svoje pojmove svagdašnjom djelotvornošću. Njemu je svaki zor izrađen iznutra, a ne obrnuto tj. izvana. Pestalozziju znači zor, da kratko kažemo, u n u t r a š n j u a k t i v n o s t, samorad koji obrazuje snagu.

2. **Didaktički zaključci:**

1. Pobrini se da učenici z a i s t o g l e d a j u predmete i procese što ih treba obraditi! S ovim se zahtjevom manje su-

[1]) Das Princip der Anschauung: p r i n c i p z a p a ž a n j a, za razliku od: Das Princip der Anschaulichkeit (vidi § 25!) tj. p r i n c i p z o r n o s t i. A n s c h a u e n znači gledati, posmatrati, motriti, zapažati. — Ja mislim da to znači s t i c a t i z o r o v e, jer Anschauung znači i z o r, za razliku od Anschaulichkeit: z o r n o s t, jasnost, — o čemu se govori dalje u § 25! M. F.

[2]) Ich habe eine Anschauung von der Sache; er ist ein Mann von rechten Anschauungen. Ova druga rečenica mogla bi se kazati: on je čovjek ispravnih nazora. Ali to bi unijelo zbrku na ovo mjesto didaktike! M. F.

kobljujemo zbog nedostajanja uvidavnosti negoli zbog udobnosti. Kakvo se negodovanje izazivlje time što se mora nešto samo po sjećanju točno predočiti, i kako su u takvim slučajevima većinom nesigurni rezultati, pokazuje nam slijedeći primjer: Djeci se zada neka si predoče ulaz u školsku zgradu: broj stepenica, predmete kod ulaza s lijeve i s desne strane, oblik i pismo naslovne ploče, izgled željeza za otiranje nogu, natpis iznad vratiju itd. Teško da će predodžbe uvijek odgovarati zbilji, a to često izazivlje neugodna čuvstva. Pa i zbog tih čuvstvenih momenata potrebno je svuda gdje je god moguće da pokazujemo same predmete. Botaniku treba obrađivati koliko je više moguće u prirodi, a ne ograničiti se na promatranje uvelih i osušenih biljaka. Ako treba da se govori o šaranu, onda ga treba i donijeti. No budući da se ne mogu u žive životinje vidjeti dobro svi dijelovi, treba upotrebiti i model. Osobito zorno treba postupati i kad se radi o čuvstvima i voljnim procesima, tj. mora dijete moći na samome učitelju studirati čuvstvena i voljna svojstva. Ali k tome pripada da učitelj ne stoji prema učenicima u »nimbusu nedokučivosti«. On mora izgraditi lični saobraćaj s djetetom u toliko više što je već sama školska sredina posve druga negoli dječji okoliš u zazbiljnu životu. Samo će ono postati osnovicom i ishodištem ćudoredna djelovanja što se zaisto doživi i što se nutrašnjošću promotri.

2. Doprinašaj obrazovanju jasnih zorova i s p r a v n o m o b r a d b o m i i s k o r i š ć a v a n j e m p r e d m e t a! Daj da ga češće, duže i podrobnije i svestranije promatraju! Pobuđuj djecu da se suvislo izgovore o promatranome! Iz takvih se radova spoznaje što je još manjkavo u zorovima.

3. Princip zapažanja dalje traži da se uvijek p o č i n j e s a z a v i č a j e m. Princip zavičajnosti nije nov, on je sadržan u principu zapažanja. Upravo zavičaj daje prilike da se mogu predmeti vidjeti kakvi oni jesu i da se prouče ljudski odnošaji sa sviju strana, a i da se saberu mnogostrana iskustva. Kako je u zemljopisnoj nastavi princip zavičajnosti mjerodavan već odavna, to neka on ubuduće bude takav još i više također i u drugim predmetima.

4. Najposlije zahtijeva princip zapažanja da se predmet i c r t a ili p r i k a z u j e glinom ili plastilinom. Upravo se u naše doba na to polaže osobita vrijednost. Treba samo potsjetiti na moderno crtanje, nastavu ručnoga rada i naročito na princip rada (poredi odlomak o tome!).

§ 25 Princip zornosti[1]

Koja nam sredstva stoje na raspolaganje, da takvo gradivo, do koga nam je skoro nemoguće doći, i, kojemu ni učenike ne možemo voditi, skoro tako obradimo kao da bi nam stajalo pred našim osjetilima?

[1]) Poredi § 24 i bilješke br. 1 i 2. — M. F.

Kao nadomjesci dolaze u obzir:

1. Fotografije i filmovi (stojeće i pomične fotografije). One su od najvećega značenja za nastavu kad su napravljene po pedagogijskim načelima i kad se upotrebljavaju po njima. Zbog toga neka sve škole i njihovi učitelji budu tako opremljeni da mogu prikazivati fotografije i filmove. Pedagogijski institut u Dresdenu prednjači dobrim primjerom stvorivši uzorne uređaje za obrazovanje učitelja i u tome smjeru, a i za opskrbu i iskorišćavanje pedagogijskih fotografija i filmova.

2. Prikazivanja makar koje vrsti: modeli, aparati, slike, karte, fotografije, planovi, crteži itd. Ne treba ni da ističemo da sva ta sredstva moraju odgovarati svim metodičkim i umjetničkim zahtjevima. Nije baš lako izabrati najbolje iz ove množine i hiperprodukcije. Učitelju koji smije naručivati ove stvari savjetujemo da pohodi eventualne izložbe u velikim gradovima, a prije svega da sabere opsežne cjenike učila, u kojima imade obilje ilustracija, pa da to prouči. Dalje dolazi u pitanje i učiteljevo crtanje kao vrlo važno sredstvo zornosti. Ko ne umije crtati, tome nedostaje bitni dio metodičkoga umijeća. U malo poteza nacrtati značajne oblike (na pr. oblike gora, dolina, biljaka), karakteristične glave — to su vrlo vrijedna sredstva kojima se formira interesantna nastava.

3. Treće je sredstvo za nadomještanje učiteljeva živa riječ: viva vox docet! Zornom govoru pripada poimence slijedeće: a) pravi kratke rečenice; b) provodi analizu do sitnice (»slikanje«); c) uklapaj svuda prostorne oznake, budući da dijete misli u individualnim prostornim predodžbama. (Mala Ružica:*) pas na dvorištu, golub na krovu, muhe na zidu, vatra na ognjištu; Frkljevački muzikaši:[1]) pseto legne iza vratiju, mačka uz ognjište pored pepela, kokot sjede na gredu); d) provodi poređenja!

4. Sa živom riječi može se vezati kao četvrto pomagalo gestikulacija ili izražajne kretnje.[2]) Wundt razlikuje pokaznu ili demonstrativnu i slikovnu gestikulaciju. Ova posljednja oponaša sam predmet. U primjeni ona nema granica.

5. I radio i gramofon treba postaviti u službu zornosti. Osobito u nastavi tuđih jezika oni su od velike vrijednosti.[3])

6. Dalje još dolaze u svrhu zornosti i skrižaljke.

*) Dornröschen (trnoružica!) M. F.
[1]) Bremer Stadtmusikanten! M. F.
[2]) Gebärde! M. F.
[3]) Čitaj o tome, na pr., u Napretku, god. LXXII, izdaje Hrv. pedagoško književni zbor u Zagrebu! M. F.

Pokušaj »međuprostorne skrižaljke za istorijske brojeve

Njemačka povijest u doba reformacije

Prostor između dviju debelih crta znači 10 godina, a onaj između tankih crta 1 godinu.

1517	Lutherove teze, 31 oktobra
	.
	.
1520	Lutherovi letaci
1521	Državni sabor u Wormsu. Luther spasen na Wartburgu
	.
	.
	.
1525	Rat seljaka. Reformacija u Pruskoj[4])
1526	Prvi državni sabor u Speieru. Osnutak zemaljske crkve
	.
	.
1529	Drugi državni sabor u Speieru. Turci pod Bečom
1530	Državni sabor u Augsburgu. Augsburška konfesija
1531	Smrt Zwainglingova
1532	Mir u Nürnbergu. Odgoda borbe.
	.
	.
1535	Drugo krštavanje u Münsteru: Johann v. Leiden.
	.
	.
	.
	.
1540	Osnutak jezuitskoga reda, Ignacije Loyola

(Iz Bartha, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre.)

Pregledi u povijesti i zemljopisu u velikoj mjeri olakšavaju učenje i pamćenje. Većinom se tu radi o zornosti vremenskih i prostornih odnošaja. Mi uopće vrlo rado pretvaramo vremenski slijed u prostornu uporednost. »Svako tada, u stvari je uvijek popraćeno u našoj predodžbi jednim tamo, svako sada, jednim ovdje, instrumentalni čim, prostornom koegzistenicijom« (Wundt).

[4]) U originalu stoji: Im Ordenslande Preussen. Moglo bi da znači i: krunovina Pruska. M. F.

7. Pa i sasvim apstraktno gradivo nastojimo pretvoriti u zorno i to s pomoću s i m b o l a. Poredi prikazivanje osnovnih oblika elementarne analize, str. 41! Dakako da se ne smiju takva simbolička sredstva naglašavati i suviše, da se ne bi pobudio utisak kao da su ona važnija od stvari koju treba objasniti; djeci također nedostaje sposobnosti da oštro razlikuju simbol od stvari.

§ 26 Pažnja

1. **Značenje pažnje za učenje.** Psihologija uči: Pažnja je nagnuće ili koncentracija svijesti, a imade tu posljedicu da potisne u vidno polje svijesti (da se apercipira) izvijestan sadržaj svijesti, dok drugim sadržajima to zapriječi. Prema tome nije samostalna duševna pojava, nego pojava pratilica psihičkih procesa. A jer se kod učenja upravo i radi o neprestanom primanju građe u vidnom polju svijesti, pažnja je prema tome od najvećega značenja za učenje i za čitavu nastavu. Bez nje se i ne može zamisliti proces učenja. Biti pažljiv i učiti ne dade se rastaviti jedno od drugoga. Ako učenik ne izađe pred pruženo gradivo unutrašnjim učešćem, ostaje učiteljev rad bez uspjeha, jer je to učešće pretpostavka pažnje.

2. **Vrsti pažnje u nastavi.** Psihologija među drugim razlikuje nehotičnu i hotičnu pažnju. Za nastavu dolazi ponajprije u obzir n e h o t i č n a p a ž n j a. Ona je jednaka neposrednom interesu s tom razlikom što je ona prolazna, a ovaj je trajan, habituelan. Koliko više učitelju pođe za rukom da u djetetu probudi neposredan interes i time istodobno nehotičnu pažnju prema gradivu, toliko on više doprinosi didaktičkoj normi o ekonomiji učenja. Proces učenja odvijaće se manjim potroškom sile u takvim slučajevima. Što su učenici uzrasniji, to više treba da su u stanju da mogu savladavati gradivo za koje još nemaju nehotične pažnje i za koje nemaju ni neposredna interesa. Oni moraju učiti da rade sa naprezanjem. U ovome se smislu ne smije pokazivati previše bojazni. Čovjek to mora jedared naučiti, a život zahtijeva i sasvim druge teške radove za koje često nema ni veselja ni ljubavi. Za ispravno prosuđivanje učenika i njegova rada, ne smiju učitelju biti nepoznati izvori hotične pažnje: želja da se postigne cilj; častoljubivost; nagnuće prema učitelju.

3. **Sredstva za pobudu, otklon i podržavanje pažnje.** Dijete od prirode nije pažljivo, a još manje mu je pažnja postojana. Stoga je treba osobitim postupcima zahvatiti i privoditi dijete pažnji, pravilno je upravljati i susprezati dokle je god moguće. Pa koja su sredstva i prilike u kojima se to može?

a) U v j e t i što leže u samu u č e n i k u. Mislimo najprije na tjelesnu prirodu djeteta. Uslijed jakoga nagona pokretanja nije djetetu moguće da duže vrijeme sjedi mirno i da bude pažljivo. Učitelj mora s tom činjenicom da računa i zbog toga ne

smije previsoko postavljati svojih zahtjeva. Dalje u prirodi djeteta leži da se ono kod tjelesnih i duševnih naprezanja brže umara negoli odrasli ljudi. Pa i po tomu treba da se učitelj ravna u svome radu. On će dijete prinukati da ide rano spavati — on će se uvjeriti od vremena do vremena i o tome koliko traje spavanje —, da dijete izbjegava kavu i alkohol, da se mnogo kreće na svježem uzduhu i da provodi u svakom pogledu zdrav način života. To je prva pretpostavka da dijete mogne pažljivo slijediti nastavu. Učitelj će se poskrbiti i da točno prouči dispozicije svojih učenika, hoće li da pobuđuje i podržava njihovu pažnju. Ako mu jedared pođe za rukom da dijete zainteresira za koju struku, za koju je već od kuće donijelo izvijesno nagnuće, tada će biti lakše prenijeti interes do nekoga stepena i na drugo gradivo. Uvijek se treba obazreti na to da se dijete ne može jednako interesirati za sve struke. Često se dešava da učenikove dispozicije nisu nikako poznate i da ga drže slabo nadarenim. Istom kasnije u životu jave se prilike koje pogoduju njegovim nagnućima i tako je već mnogi ipak postao nešto valjana, premda su ga u mladosti držali nesposobnim i beskorisnim.

Ne najposlije igraju i vanjske prilike, kao uzroci nepažnje, veliku ulogu. Osjeća li dijete u roditeljskoj kući skrb i brigu ili ako ga ne hrane izdašnom hranom, mora li trpjeti tjelesne boli, stoji li pod uplivom napete, zavodljive lektire ili su mu čuvstva okupirana prevelikim zabavama, onda će se to loše odraziti na pažnji kod duhovnoga rada. Takvi izvanji odnošaji uplivaju u velikoj mjeri na čuvstveno raspoloženje. Svatko zna da trebamo osobite energije kad se hoćemo otresti čustva koje nas je ovladalo, a mi bismo htjeli da opet pažljivo radimo. Ako učitelj i ne može otkloniti mnoge od ovih uzroka pažnje, to ipak može poduzeti mnoge protivne mjere, i prije svega, on će postupati s takvim djetetom kako to odgovara dječjoj prirodi, osobitom prijaznošću i živom pobudom na saradnju.

b) U v j e t i k o j i l e ž e u u č i t e l j u. Glavni uvjet za pobudu učenikove pažnje jest učiteljeva pažnja. Svako zna kako pažnja učenikâ popušta čim ona prestaje kod učitelja. Učiteljeva pažnja djeluje na učenika poput s u g e s t i j e. Nema li učitelj živoga unutrašnjeg učešća, onda ga učenik pogotovu nema. Bez učiteljeve unutrašnje topline, neće donijeti ploda izvanjska sredstva za pobudu pažnje u učeniku. Tada većinom malo koristi što učitelj uzvikuje: »Pazite!« —, dok upućuje učenike u značenje nastavne građe i dok im prijeti kaznama. Pažnja se učiteljeva ispoljava u prvomu redu u njegovom g a n u ć u (Ergriffenheit). Trzne li se u njemu, dok priopćuje izvijesno gradivo, suradost ili sužalost, pokaže li on svoje oduševljenje sa svime što je lijepo, istinito i dobro, kao i svoje unutrašnje kretanje[1]) uza sve što se tiče vjere, onda je najveći posao učinjen

[1]) Innere Bewegung može da znači: unutrašnja pokretljivost, neke ruke uzrujanost tj. da ga je nešto »dirnulo«, kosnulo se, na pr., njegova srca itd. M. F.

da se u djetetu probudi unutrašnje učešće i pažnja. Razumije se da te pojave ne smiju biti izvještačene niti samo izvanje prirode. To će dijete smjesta osjetiti; dijete je u tome smislu oštar opažač. Takvim će ponašanjem učitelj postati smiješan i postiće upravo protivno. Drugo sredstvo da se pokaže pažnja jesu istinske izražajne kretnje. Što se učitelj dublje bavi gradivom to će i interes da se jače očituje. Wundt kaže: »Kod napete pažnje pogled je čvrst i fiksiran, pa i onda kad objekat, o kome se pažljivo razmišlja, nije prisutan. Dalje, oko se jače otvara u momentu iznenađenja; iznenada se zatvara, kad se preplaši. Onaj što prezire, otkreće pogled u stanu, utučeni upire ga u zemlju, ushićeni ga diže uvis. O pokretanju oka zavisi mimički izražaj njegova okoliša. Tako se čelo nabora vodoravnim borama kraj živahno otvorenih očiju, a vertikalnim kad je pogled čvrsto fiksiran. Vertikalno boranje čela, vezano uz napet pogled, postaje prenošenjem na različite predodžbe veoma raširen mimički potez koji može izraziti napeto razmišljanje, brigu, skrb, mržnju. Tek ostali izražajni pokreti osvjetljuju u ovome slučaju osobit smjer raspoloženja. »Pored takvih izražajnih kretnji jest naročito sredstvo govor, po kome se prepoznaje učiteljeva pažnja. Već oštro artikuliran izgovor odaje napetu pažnju, kao što i pravilno upotrebljavanje dinamičkoga i muzikalnoga akcenta. Svako znade iz iskustva da se monoton govor nikako ne slaže sa pažnjom, a prije svega ne može ovu pubuditi.

c) Uvjeti koji leže u gradivu. Dječju pažnju pobuđuje ono gradivo što leži i prostorno i vremenski blizu djeteta. Osobito se rado promatra ono što je vremenski blizu. Kako li se napeto očekuju svagdašnje novine; ali već poslije nekoliko dana iza toga ne može onaj sadržaj nikako da nas zainteresira. Novine upravo i žive od danas. Zato će učitelj potisnuti sve ono naprijed što se odnosi na zavičaj i na sadašnjost. »Što se, na pr., tiču ljudî u Aachenu i Trieru pripovijesti o starim brandenburškim markgrofovima i izbornim knezovima iz doba prije velikih izbornih knezova? Moglo bi se dopustiti to obrađivanje tek u Berlinu gdje imade istorijskih spomenika i palača što će dati dovoljno tačaka o koje će se to gradivo kopčati« (Paulsen).

Došlo se, na pr., do tumačenja sedme zapovijedi Božje, a upravo su djeca čula kako su surovi ljudi sasjekli vrlo vrijedne biljke u mjestu. Tada će se početi s tim, i tako uz izvijesno uzbuđeno učešće djece doći do jasna rezultata, da je obijesno uništavanje tuđega vlasništva također surova krađa. Dalje će također i ono što je psihički blizu uvijek u velikom stepenu pokrenuti pažnju: priče, Robinzon, pripovijesti o biblijskim pradjedovima. «Palestina nam je u ovome pogledu bliža od Istre[2]) i Koruške: Mi smo među svojim predodžbama od malena kroz tisuće pričica tako kod kuće, one su naš duhovni zavičaj i

[2]) U originalu tu stoji: Hinterpommern und Polen, ali za nas je bolje reći Istra i Koruška. M. F.

time dio našega duhovnoga života« (Paulsen). Uostalom, poredi poglavlje o izboru gradiva!

d) Uvjeti koji leže u nastavnom postupku, u metodi.

1. Pobrini se za jake sjetilne utiske! (Govor u zboru, upotreba bojadisanih kredâ). Dopusti da sve što može nastaje pred očima djece, jer kretnje u prvomu redu privlače pažnju na sebe! Dalje treba uklanjati i sve jake sjetilne utiske koji bi mogli otkloniti pažnju od nastave: podržavaj sve smetnje daleko i ne pretovaruj školske sobe ukrasima stijena itd.

2. Pobrini se za stvaranje čuvstava! Osobito amo dolaze u obzir intelektualna čuvstva ugode. Ne zadaji preteških zadaća, ali ni prelaganih! U svakome djetetu mora se pojaviti jedared radost zbog uspjeha. »Samo gdje zadaća pobuđuje snage, a ne premašuje ih, javlja se čuvstvo snage, puna radost, pun interes« (Paulsen). Jedna jedina riječ priznanja često je već bila razlogom da se dijete obratilo izvijesnom području gradiva za koje se kasnije interesiralo tečajem čitava života. Ali također i sva druga čuvstva dolaze u obzir, tako poimence i simpatija i samočuvstvo.. Sve što se tiče nas samih budi i priteže jako naš interes i našu pažnju. Još treba da naročito upozorimo na čuvstva napetosti. Učitelj treba da izgrađuje svoje lekcije jednako kako se grade drame da može slušače držati 3—4 sata u napetosti. Dakako učitelju ne stoje onakva sredstva na raspolaganje kao dramatičaru; treba se sjetiti bogatih oprema i svega što je napadno za osjetila. Dok učitelju manjkaju takva izvanja sredstva, dotle on mora toliko više kušati da djeluje s unutrašnjima. Jedno od takvih je postavljanje problema. Uvijek je dobar znak valjane nastave kad sama djeca postavljaju takve probleme i kad sama djeca znadu pokazati kako se mora formirati dalji tečaj lekcije.

3. Treba se brinuti za dobro postavljanje pitanja i za djelotvorne impulse nastave! I kod odraslih ostaje pažnja jača, ako, na pr., čitajući koju knjigu pravi iz toga bilješke (ekscerpte). »Aktivno davanje forme drži ih u napetosti«. Tako je i kod djeteta: potstiče ga da bude aktivno, a to se dešava najlakše postavljanjem pitanja. Učitelj koji se u to razumije da uvijek pita razred, tako da se neprestano svaki učenik osjeća kao da će baš njega pitati, imaće uvijek pažljive učenike.

§ 27 Pamćenje

A. Značenje pamćenja za nastavu:

Imati dobro pamćenje još ne znači biti naročito inteligentan. Čak među idijotima zapažene su radnje pamćenja što zadivješe ljude. Naprotiv, ne smije se zaboraviti da je u neizre-

civo većoj prednosti od prirode obdaren čovjek dobrim pamćenjem ispred čovjeka jednake opće nadarenosti, ali kojemu ono svojstvo nije dano. Već se iz toga nadaje potreba vježbe pamćenja. Dalje nam je potsjetiti i na to da se ne može ni zamisliti duhovni život bez zadržavanja duhovnih utisaka u svijesti. Nekoji su ljudi poređivali pamćenje sa spremištem. Bez takvoga duhovnog spremišta ne bi ni mogao postojati duhovni život. Dakako ne radi se samo o tome da se to spremište bogato nakljuka; ako se želi da ono pravilno posluži, onda tu mora u svemu vladati pravi red. Ako bude tako, onda će i hrana biti brzo pri ruci. Ostaje dakle učitelju, kao važna dužnost, da svijest ispuni odgovarajućim sadržajem, a istodobno i da se pobrine kako se taj sadržaj neće opet izgubiti.

B. **Mogućnost da se povisi funkcija pamćenja:**

Prije su tvrdili da nema općenita pamćenja, nego samo pridržavanje za ove ili one činjenice. Iskustvo i brižljivi pokušaji pokazali su da je moguće razvijanje i jačanje općega pamćenja, što već dokazuje da pamćenja ima. Neka je pokusna osoba trebala za učenje reda od 12 besmislenih slogova u početku 56 ponavljanja; ali poslije sudjelovanja u eksperimentima tečajem 4 sedmice trebala je još samo 25. Drugoj nekoj pokusnoj osobi pošlo je za rukom da snizi tečajem 2—3 mjeseca vrijeme potrebno za jedan red na polovicu (po Meumannu i Paulsenu). Dokazano je da najjače raste pamćenje za predmete i čuvstvene vrijednosti, a najslabije za brojeve. »Puko učenje besmislenih slogova nosi sa sobom sposobnost rastenja pamćenja i time postaje lakše pamćenje brojeva, slova, riječi, pjesmica i odlomaka proze. Nemoguće je povisiti pomoću vježbe specijalno pamćenje izolirano od totalne funkcije pamćenja« (Meumann).

C **Didaktički zaključci iz nauka o pamćenju:**

Prethodno se može kazati da sve mjere što se poduzimaju za olakšavanje pamćenja gradiva služe i utvrđivanju i zadržavanju. Ovdje upozoravamo samo na one naročite postupke za utuvljivanje i zadržavanje gradiva. Zadržavanje je ovisno o slijedećim uvjetima:

1. O sudjelovanju čuvstva i volje kod učenja. Poznato je iz iskustva kako sva čuvstva jako utječu na rad pamćenja, ako se snažno pobude. Nova je pokusna osoba uvijek uzbuđenija od uvježbane i zbog toga su kod nje rezultati još nepovoljni. Tek postepeno nastupa »izjednačeno čuvstveno raspoloženje«[1]) koje je prikladno učenju. Ali najveću ulogu igra kod učenja volja. »To je (zadržavanje) najposlije stvar vlastitoga uzgajanja, stvar volje« (Paulsen). To je prva pretpostavka uspješnoga učenja. »Prijeko je potrebito pokusnoj osobi, koja treba da nešto nauči, i volje da to nauči; ako je nema, onda ni izvanredno velik broj ponavljanja nema skoro nikakva efekta« (Meumann).

[1]) »Ausgeglichene Gefühlslage«. M. F.

Ono što učenik izvede i nauči vlastitim naprezanjem snage, ono najlakše i zapamti. Helen Keller je dokaz što može volja od jednoga osjetila, naime od opipa, da stvori u pravcu duhovne svojine. Ona je slijepa i gluhonijema, a ipak je naučila sljepačko pismo čitati i pisati, a naučila je upotrebljavati i stroj za pisanje.

»Iza toga »prstila«[1]) joj je njezina učiteljica predavanja u ruke, tako da je time u neku ruku nadomjestila sluh. Takvim pomagalima oboružana pohađala je sa 16 godina gimnaziju, a poslije tri godine položila je ispit za pristup na sveučilište Havard, gdje je studirala povijest i književnost.« (Barth).

Drugi nam primjer pruža Laura Brigdman: ona je rođena gluhonijema, a u drugoj godini života je oslijepila, zbog gnojenja je izgubila vonj i tek, no dostala se pomoću pokretnih osjeta lijepa obrazovanja. Volja je osobito uposlena kod neposrednoga zadržavanja. Kod toga se dijete mora truditi da gradivo što mu se samo jedared pruža zadrži što je moguće čvršće (pisanje po diktatu, računanje u glavi, razumijevanje pitanja itd.)

2. O jačini sjetilnih utisaka. Psihologija je pronašla da jačina sjetilnih utisaka pojedinoga čovjeka ovisi o tome kojemu on predodžbenom tipu pripada. Kod vizuelnoga ili optičkoga tipa radi se o jačini vidnih utisaka, a kod motoričkoga ili kinestetičkoga o jačini kretnih osjeta. Učitelj treba da se, dakle, uvjeri o tome kome tipu pripada on, a kojemu dijete. Ta će ga spoznaja ponukati da upotrebi određene mjere za djecu koja pripadaju drugome tipu od njega. Tipovi, koji vrlo rijetko dolaze sasvim čisti, najlakše se prepoznaju po dobrim ili lošim radovima pojedinih učenika, a točnije se mogu istražiti direktnim proučavanjem. Vizuelan tip čita slike riječi u sebi, računski umjetnik vidi brojeve kao da su fotografirani. Vizuelno raspoložen čovjek treba, na pr., mnogo manje vremena da pročita unatraške nekoliko slova, negoli drugi, raspoložen auditivno. Iz svega se toga razabire za nastavu da se treba brinuti svakome tipu za dosta jake utiske koji mu odgovaraju, ako se želi postići uspjeh, a taj je zadržavanje. Dalje se moraju u pojedinoj struci poduzeti posebne mjere kad se pokaže da dijete pripada tipu koji je protivan toj struci. Kod akustičara će se morati da pazi, na pr., u ortografiji mnogo više na vrlo jake i česte vidne utiske i na pisanje riječi, negoli kod vizuelaca.

3. O valjanoj vrsti učenja napamet. Učenje neka bude ekonomično, tj. treba postići svoj cilj u najkraće vrijeme s najjednostavnijim sredstvima i s najmanjim potroškom sile. Uza to je potrebno da djetetu primaknemo tehniku učenja. O tome treba uopće spomenuti da valja učiti napamet poluglasno, a samo je kod mlađe djece povoljnije da uče tiho; dalje se preporučuje da svako upozna kome radnom tipu pripada.

[1]) »Fingerte«! M. F.

Meumann ih razlikuje tri: 1. onaj gdje maksimum leži na početku posla, 2. onaj gdje se maksimum postizava tek iza nekoga vremena i 3. onaj gdje se maksimum znatno pomakao prema svršetku posla. Učitelj mora još da pripazi i na slijedeće pojedinosti:

a) Treba dati da se uči napamet »cjelovitom metodom« ili posredujućim postupkom (»mehaničko pamćenje«)! — Na ovomu mjestu treba uputiti još i na to da se dan danas mehaničko pamćenje mnogo potcjenjuje, jer se misli »da smo u mišljenju tako divno dotjerali da nam i ne treba pamćenja.« »Ali nama treba izgraditi izobraženu, ne samo tjelesnu, nego i »duhovnu muskulaturu«!

b) Treba dati da se napamet uči samo ono što se razumije (»judiciozno, logičko pamćenje«)! Pred izvanjskim napametnim učenjem ide unutrašnje učenje! Ako je učeniku pošlo učiteljevom pomoću za rukom da gradivo pravilno razumije i shvati u cjelosti, kao i pojave po uzroku i posljedici, razlogu i posljetku, a u pojedinostima po »misli voditeljici«,[1]) onda će mu učenje napamet, zadavati mnogo manje poteškoća. Što je određenije i jasnije izrađena logička dispozicija, to će i lakše da se zadrži sadržaj u pamćenju. Razum djeluje kao duhovna snaga koja veže i slaže. Nikada se ne smije učiti napamet ono što se nije zbilja razumjelo(poslovice, kitice pjesmica!). Ne treba ipak ni ovdje htjeti da se napravi previše dobra, pa se uplitati na sve strane sa fundacijama.

c) Treba podupirati učenje umjetnim pomagalima (»ingeniozno pamćenje«)! Nikada se ne može pamćenju dati dosta potpore. Zato ne treba propustiti da se upozori na slučajne asocijacije. Da se, na pr., bolje upamti položaj Eufrata i Tigrisa može se potsjetiti na to da Eufrat leži sa strane Evrope, a Tigris, naprotiv, prema zemlji tigrova. Brojevi 1640, 1740, 1840 označuju naročite događaje pruske istorije. Tako slažu rado i brojeve 1729 (rođen Lessing), 1739 (vojvotkinja Amalija), 1749 (Goethe), 1759 (Schiller), 1769) Napoleon I i Arndt). Uz godinu 1781 misli se na smrt Lessingovu, tisak knjige Pestalozzijeve »Lienhard und Gertrud« i na izdanje djela »Kritika čistoga uma« od Kanta. Mont Blanc je tri puta viši od najvišega brda u Sudetima. Ako nekoje dijete ne može razlikovati deklinaciju od konjugacije, onda ga treba upozoriti na to da se »l« u deklinaciji može naći u »sklanjanju«.

d) Treba tražiti da se uči s pomoću ritma i rime! Obadvoje se mora smatrati izvanjskim pomagalima asocijacije i djeluju na učvršćavanje. Tako je poznato da se pjesmice lakše uče od odlomaka u prozi. Prije su upotrebljavali stihove za pamćenje više negoli danas, na pr. u jezicima kod gramatičkih pravila. Ali ni danas ih ne treba zabaciti do kraja, dakako treba kod toga izbjegavati svaku tvrdoću. Kolike je važnosti ritam za

[1]) »beherschenden Gedanken« (glavna misao)! M. F.

učenje, pokazuje se u tome što se odabire neke ruke ritam za učenje besmislenih sadržaja. Dijelovi su jedne ritmičke skupine opet naročito čvrsto vezani između sebe. Pisac zadaje učenje pomoćnih glagola na ovaj način: sein, haben, werden; dürfen, sollen, wollen; können, lassen, müssen; mögen. Uz tečaj ritmičkoga reda rađa se u učeniku čuvstvo ugode, a to ga potiče u velikoj mjeri na pamćenje. Tako se pomoću ritma pridaju memoriranju elementi čuvstva. Isto se dešava i kod upotrebljavanja rime; prva riječ rime ili sroka pobuđuje očekitanje one druge.

4. O rasporedu ponavljanja. Repetitio mater studiorum! Ta izreka vrijedi i danas u punom opsegu. Učiti i čitati bez ponavljanja ne vodi ni do čega. Ponavljanja mogu poprimati najrazličitije oblike. O imanentnom se ponavljanju govori kad u poodmakloj nastavi zahvatamo u ono što se prije učilo. Kod obazriva ponavljanja, onoga što se javlja periodički, pazi se na to da se čitava građa sveudilj slaže prema novim stajalištima i jezgrovitim pitanjima. Kod takva postupka ponavljaju učenici preduzetu građu drugojačije, negoli kad bi morali istim putem mnogo puta ići. Kod ponavljanja je potrebno izvršivati ne samo uzdužne proreze, nego i česte poprečne prereze. Ako gradivo čvrsto stoji u trakvim prerezima, tek onda se može kazati da je ono postalo zbilja svojina učenika. Učitelju je dalje važno da znađe kako zaboravljanje u početku veoma brzo napreduje. Zbog toga su najvrednija ponavljanja koja poduzimljemo u jednoj i istoj lekciji. »Prvo je ponavljanje zapravo nosilac pamćenja, iduća ponavljanja služe samo još posljednjemu učvršćivanju« (Meumann). Što među ponavljanjima leži više vremena, To se više pogoduje zaboravljanju. Najpovoljnije je za ponavljanje u jezicima i matematici. Ovdje se reproducira gradivo, postojanim koracanjem naprijed i samo od sebe.

O pismenim ponavljanjima što ih naročito trebaju viši zavodi, kazaćemo ovo: Prusko je Ministarstvo prosvjete izdalo još 1911 godine jednu naredbu i danas pedagoški vrlo vrijednu, a govori o zlim stranama pisanja ekstemporalija. Određuje među ostalim i ovo: Ekstemporalija treba što manje pisati (u tuđim jezicima svakih 4—6 sedmica), treba ih temeljito pripraviti i uvježbati u satima nastave, tekst treba suvislo izdiktirati, ali ne objaviti roka prije, previdjeti mnoge gramatičke poteškoće i izuzetne konstrukcije, radove ne treba cenzurirati, ako je dobar dio njih, recimo četvrtina, ispao manje od dovoljan. Kod toga nije se uzeo nikakav manji zahtjev na učenika. Matthias prije savjetnik predavač u istom ministarstvu primjećuje među ostalim k tome: »Mnogi ekstemporalni ljudi htjeli bi strahom i trepetom praviti znanje i vještine, tako da je ekstemporalni dan bio dies ater za učenike i za porodice. Ko od nastavnoga sredstva pravi disciplinsko sredstvo, taj time dokazuje da kao učitelj ne vrijedi ništa«.

5. Nastoj da gradivo mudro ograničiš! Premnoga se data međusobno koče. Suvišak je na zlo, kriva temeljitost je velika pokvarenost za nastavu. Osobito se učenici ne smiju u početku zasuti premnogim gradivom. Daje li se pre-

više, to će jedno gasiti drugo. »Naše se istorijske knjige ogrešuju o učenike preobiljem. Ja sam jedared nabrojio u jednoj knjizi za povijest u višoj djevojačkoj školi u Lutherovu životu kojih 50 datuma! Bilo bi ih sasvim dosta svega pet ili šest« (Paulsen).

6. V j e ž b a j v e ć p o d s a t o m n a s t a v e i k o n t r o l i r a j m a r l j i v o š t o s e u č i ! Obično se sve memoriranje prepušta domu, a to je krivo. Tamo često nema potrebite kontrole. Skupno uvježbavanje djeluje povoljno na odnošaj između učitelja i učenika. »Učešće učitelja neka se pokazuje više u obliku bodrećega priznanja negoli osluškivanja, karanja i kažnjavanja. Pravo držanje onoga što uči nije tjerano strahom i srdžbom, nego kad ga privlači radost i ljubav« (Paulsen).

§ 28 Mašta i njezino značenje za nastavu (obučavanje)

1. B i s t v o i v r s t i m a š t e :

Zadaća je psihologije da pobliže rastumači bistvo mašte. Didaktici neka bude dosta samo ovo: Poznato je da je normalno dijete veoma obdareno maštom. Istina je što kaže Goethe: »Djeca znadu napraviti u igri iz svačega svašta. Štap im postaje puškom, komad drva mačem, svaki svežnjić lutkom, a svaki zakutak kućicom.« Mi razumijevamo pod maštom općenito onu duševnu sposobnost kojom možemo da si predočimo osobe, predmete i događaje ili da ih reproduciramo (ili zamislimo) i bez zamjećivanja ovoga časa.[1]) Vidimo li, na pr., kakvu ruševinu, onda mi sami u svojim mislima dopunimo što tamo nedostaje; gledamo li perspektivnu šemu kocke, to mi ne vidimo samo šestorostranu plohu, nego tijelo, kocku. Ako pjesnička mašta stvori od suhih novinskih vijesti umjetničko djelo (Gustav Schwab: »Das Gewitter«, Goethe: »Erlkönig«), onda se tu radi o pravoj mašti, o mašti u užem smislu riječi. Tu se radi o novim tvorevinama od zadane surove građe. U jeziku postoje izrazi kao što su žarka mašta, ako kod stvaranja slika živo sudjeluju čuvstva; bujna i bogata mašta, ako je broj slika osobito velik. Psihologija razlikuje s obzirom na udio volje n e h o t i č n u maštu, a ta je na djelu, naročito u snu, h o t i m i č n u ili a k t i v n u maštu koja je srodna mišljenju. S obzirom na odnošaj tvorevina mašte prema zazbiljnome svijetu[2]) razlikuje se z o r n a i k o m b i n a t o r n a ili n a u č n a mašta. Zorna se mašta odlikuje istovjetnošću slika sa zbiljom. Kombinatorna mašta stvara, uglavnom, nove tvorevine. Nju pretpostavljamo kod otkrića i iznalaženja.

2. **Odnošaj mašte prema ćudi:**

Kako je mašta vanredno znamenita za čitav duhovni život, ponajpače za onaj naučni, (Goethe je zove »Svojom boginjom«,

[1]) (Einbildungskraft).
[2]) Wirklichen Welt! M. F.

Napoleon je kazao: »Mašta vlada svijetom«), tako je ona osobito važna za pedagogiju, a to ponajviše zato što daje mišljenju dragocjen materijal, i što vrši vrlo velik upliv na čitav čuvstveni život, na ćud. Pokušajmo da pomoću mašte bar donekle predočimo, na pr., neizmjerne dimenzije svemira: Zraka svijetla prevaljuje u 1 hipu (sekunda) 300000 km; brzi voz bi trebao za to kojih 125 dana, a pješak 16 godina; a od Sunca treba ta zraka do naše Zemlje 8 časaka (minuta). Brzi bi voz prevalio taj put za kojih 150 godina, a pješak za 8400! Od najsjajnijih zvijezda dopre do Zemlje svijetlo za 3 godine, sa zvijezde 16 reda treba 16000 godina! Na osnovu takvih golih brojeva izgrađuje mašta predodžbe koje su u normalnim slučajevima nosioci jakih čuvstava: začuđenja, jezovitosti pred veličinom Boga i pred uzvišenim, tihe poniznosti i pouzdanja u Boga. Čovjek obdaren maštom može da se uživi i u dušu drugoga čovjeka, on se u nju »u ć u t i« na osnovu izvjesnih izražaja (u prignutu držanju tijela, u oborenim očima leži izražaj žalosti itd.), i na taj način postaje mašta osnovkom altruističkog osjećanja i djelovanja. Ali i drukčije se pospješuju životne funkcije čovjeka pomoću mašte. Kako čovjek gleda i vidi svoju sobu, nekakvu dvoranu, kakav kraj, crkvu, ponajviše zavisi o tome koliko on unosi u to od svojih čuvstava, svoga raspoloženja, a to »ućućivanje«[1]) zavisi o njegovoj nadarenosti maštom. Iz toga možemo uvidjeti kako je velik uzajamni utjecaj čuvstvovanja i mašte.

Ukratko bismo dakle mogli reći da mašta dopunjuje osjete, podupire mišljenje, stvara čuvstva i raspoloženja i time budi nagon (Trieb) za djelovanje.[2]) Prema tome zdrava mašta znači uspon normalnih funkcija predovačavanja i čuvstvovanja. Time smo zahvatili pojmu nešto širi opseg negoli to čine psiholozi i tako smo se prikučili bliže Wundtovu shvaćanju, a taj kaže o mašti: »Ona je dodatak svih duševnih procesa bez izuzetka.«

3. **Kako može obučavanje da budi maštu, da je obuzdava i njome upravlja?**

a) O p ć e n i t i z a h t j e v i : 1. Učitelj ne smije u g u š i t i nastavnim (obučnim) p o s t u p k o m maštu darovite djece. To se događa vrlo često time što djeci prečesto pomaže, a ne daje slobodne prilike njihovoj mašti. Preporuča se, na pr., da slike u obučavanju ne pokazujemo dotle dok djeca nisu maštom sama stvorila sebi u duhu sliku osobe, događaja ili predmeta, a kad je to u redu, tek onda treba spretno da učitelj iznese pravu sliku, što služi obučavanju. Dječja će mašta zahiriti i kad učitelj hoće da im narine svoje misli. To može biti previše točnim pripovijedanjem. U povijesnim disciplinama treba da djeca budu aktivnija kod t. zv. »ilustriranja«, negoli je to bilo prije. Ovaj zahtjev hoće da kaže isto ono što smo u predašnjim odlomci-

[1]) Einfühlung = saosjećanje, privikavanje. od einfühlen sich = priučiti se na što, uživjeti se u što, saosjećati s kim. M. F.
[2]) Trieb zum Handeln! M. F.

ma naročito naglašavali: Dajte djeci slobodne aktivnosti koliko je više moguće u interesu napretka obučavanja (nastave).

Na 5. formalnom stepenu traži Ziller t. zv. »djelovanje u mašti«. Učenik treba da se u duhu prenese u prilike života pa da kaže kako bi on radio. Tu se misli da će onaj koji nauči valjano raditi u mislima isto tako raditi u zazbiljnosti. Zaista je opravdano s metodičke strane od časa do časa djecu ovako pitati: Što bi ti u tome slučaju radio? Kako bi ti pokazao zahvalnost, sučuvstvo u radosti i žalosti, a i pomirljivost? Zabluda je ako netko pripisuje djelovanju u mašti preveliku vrijednost. Lakše je biti krepostan junak u mislima nego na djelu.

2. Kod izbora gradiva treba dalje uzeti u obzir da dječja mašta dobije dovoljno hrane. U prvim školskim godinama neka igraju veliku ulogu bajke. One su produkt mašte, pa zato i pobuđuju dječju maštu u velikoj mjeri. U njima je sve oživljeno: »izvori govore, cvijeće pjeva, a drveće priča«. Tu stanuju divovi u gorama, a ljudožderi u šumama, na vodama pojavljuju se vile vodarice i zlatokosi vilenjaci, a patuljci u sivim kaputićima zameću s ljudima vesele i naopake šale. Dosta prilike da se u djetetu izgradi nov svijet! Kasnije se na bajke nadovezuju priče i pripovijetke iz mitologije.

b) Posebni zahtjevi od pojedinih nastavnih predmeta: U vjeronauku pruža se veliko polje dječjoj mašti naročito u pripovijestima o praroditeljima. Sasvim je slično u povijesnoj nastavi. I ona daje djeci slike koje u velike zabavljaju dječju maštu. Neka dječacima ožive u duši junaci iz pradavnina sa svojim velikim djelima. Svaki mora da sebi odabere svoga junaka kojemu on izgrađuje u svojoj mašti »put na Olimp« (Goethe). U materinjemu jeziku neka obrađivanje pjesama i etimološka razmatranja zaposle dječju maštu i neka je potstrekavaju na rad. Pismeni sastavci potiču učenika da se uživi u različite situacije: stilističke osobine mogu da se pretvaraju i da se nove stvaraju. U zemljopisnoj nastavi upravo mašta namiče prostorne daljine u blizinu djece. Na osnovu simbola što ih daje karta, dijete uči kako da se prenese u sasvim tuđe krajeve. Brojke, bez kojih se ne može, treba dovesti u svezu sa zavičajem, pa ih onda mašta oživljava. Od vještina osobito je nastava crtanja od velike važnosti, što pobuđuje velikom snagom maštu mališana. Oni formiraju stvari iz svoje okoline ili po sjećanju sasvim vjerno ili ih crtaju izmijenjene ili ih mijese od plastilina i gline. Kod perspektivnoga crtanja dobiva prostorna mašta bogate hrane; u ovoj nastavi ima svuda obilno pobude za oponašanje i iznalaženje novih slika, likova i oblika.

§ 29 Nagon za rad[1)]

1. **Bistvo.** Točna psihologijska analiza nagona pripada psihologiji. Ovdje ćemo izvesti samo ovo: Već prvo što se može

[3)] »Phantasierende Handeln«. M. F.
[1] Tätigkeitstrieb!

zapaziti na djetetu kojemu se probudio život je kretnja i djelatnost, rad. Tome su uzrok nagoni što ih je priroda dala djetetu. Nagoni se pojavljuju kao izražaji još nesvijesna života, neposredne dječje prirode i nose na sebi žig potrebnoga. Prvi je dječji čin još besvijestan, on je upravljen smirenju tjelesnih potreba. Kasnije se očituje dječja djelatnost kao igrarija naoko bez svrhe, a predmetom su joj osobito ruke i noge. Iz pukih igrarija razvija se prava igra. »Igra je slobodno prikazivanje nutrinje, a izvire iz potrebe i zahtjeva same nutrinje. U njemu leži vrelo svega dobroga, iz njega ono proizlazi.« (Fröbel). Duša je svih dječjih igara pokretanje, sve je igranje izražaj nagona za radom.

2. **Vrsti.** Izražaj nagona za radom može se vidjeti u različitim smjerovima, pa po tome razabiremo različite vrsti toga nagona. Dijete osjeća potrebu da pokreće tijelom. To je izražaj nagona pokretanja. Dijete gradi i oblikuje predmete; to je izražaj nagona oblikovanja. Hoće i da se igra s drugom djecom; to je izražaj nagona saopćivanja. Hoće i da promatra stvari, da ih očisti, istraži; to je nagon saznavanja. Ono oponaša štogod zamijeti; to je nagon oponašanja.

3. **Didaktički zahtjev.** Samo se ona nastava može nadati uspjehu od dobrih prirodnih sila što se očituju u nagonskome životu, koja ih uzme u svoju službu i kad ih razvije. To je učinio na uzoran način Fröbel za djecu u pretškolsko doba organiziravši dječje zabavište i igru u njemu: Primjena Fröbelove misli na obučavanje u nastavi osnovne škole, dakle misli, da treba nagon za radom staviti u službu dječjega razvitka, dovodi do radne nastave. O tome govori 34. poglavlje ove knjige. Na ovomu mjestu pokazaćemo na nekoliko primjera samo kako se može nagon za radom razvijati i korisno upotrebiti. Nema sheme za razvijanje i iskorišćavanje nagona za radom. Ima na tisuće mogućnosti koje se namiču učitelju, ali su i veliki zahtjevi od njega što ih traži takva nastava. Trebala bi umjetnost i nauka da se sliju u jedno kod takva učitelja, njegovi živci trebali bi da budu otporni i izdržljivi, njegovo bi osjećanje i čuvstvovanje trebalo da ostane dovijeka mlado.

O ručnim radovima dosta je kazati da učitelj, kako se samo po sebi razumije, primjenjuje sve one oblike o kojima se govori na drugomu mjestu (vidi radna nastava!). Ručnome se radu pridružuje mimičko prikazivanje, pokretanje čitava tijela i govor. Pripovijesti (i biblijske) i gatke ne samo da treba pripovijedati, nego i jednostavnim načinom odigrati pred djecom. Ne mora se iz toga uvijek praviti »učenička pretstava«. Najljepša je igra unutar razreda — no time se ne misli opet kazati da djeca ne smiju ni jedared istupiti i pred javnost.

Naročito je veliko područje dječjega samorada u prirodopisnim strukama. Tu mogu djeca opažati, izvađati

pokušaje, praviti aparate, raditi u školskom vrtu, poređivati prirodopisne sadržaje (tekstove) sa zazbiljnosti itd.

U zemljopisu treba steći najvažnije geografske pojmove putovanjem (»isputovati ih«), urediti opažanje, na pr. rijeka i njezine promjene, oblici zemljišta, položaj naselja, način gradnje dvorova i salaša, gdje se vide koje vrste kamenja u gradnji kuća, opažanja vremena itd. Treba ići i na školska putovanja, ali kod toga treba misliti i na dječje zdravlje pa se čuvati prekomjernosti.

U povijesti treba dati da se čitaju lako razumljivi izvori, ako se može, onda treba više njih o istom predmetu čitati, pa onda poređivati, treba djecu pobuđivati da promatraju povjesne spomenike u zavičaju, kipove, građevine, stare putove, mostove itd., treba ih crtati ili prikazivati kako drukčije.

U računskoj nastavi treba djecu upućivati da samostalno shvaćaju svijet u svijetlu brojeva, neka samostalno istraže čitava stvarna područja sa računskoga stajališta. Tako se, na pr., može na kakvu pustu putu ustanoviti u kakvom odnošaju stoji staza prema putu, na koju dužinu puta otpada jedan oluk[1]), koliko bi trebalo kamena da se taraca put, koliko bi bilo potrebno metara tračnica za tramvaj što bi ga trebalo urediti onim putom itd.

U materinjem jeziku daje »slobodan« pismeni sastavak najljepšu priliku za dječju duhovnu samoradnju. Naprosto treba djeci dati da pišu bez pomagala[2]) o onome što njih zanima, treba ih pustiti da bilježe svoje male doživljaje, neka pismeno izvješćuju o tome što vide sa školskoga prozora, što sa školskih vrata, što u tramvaju, pokraj poštanskoga sandučića, na pošti itd. Pa i kod ispravaka treba da djeca surađuju čitajući jedan sastavak ispred sve djece, pozivaljući ih da sude o njemu. Pavao Georg Münch (ne treba ga zamijeniti sa Wilhelmom Münchom o kome se često govori u ovoj knjizi) pokazuje vrlo duhovito i sa puno humora, a ipak dotičući se stvari u dubini, pišući u svojoj »zabavnoj knjižici« »Umjetnost kako se djeca obučavaju« (»Die Kunst, Kinder zu unterrichten«), kako se može primijeniti dječja samoradnja kod slobodnih pismenih sastavaka u skladu s njihovim razvitkom govora i cjelokupnoga duhovnog života. U istom je smislu već prije naglasio Arno Schmieder potrebu slobodnoga pismenog sastavka filozofijski i psihologijski, a pokazao je i mogućnost kao i način kako da se to provede u praksi. Treba još da upozorimo i na malu, ali vrlo vrijednu knjižicu Lotte Müller: »Einstellung auf Freitätigkeit«.

[1]) Gosse: žlijeb, oluk za jarak. Ovdje se može da misli i na seoske mostove (ćuprije!) M. F.

[2]) Gängelei, od gängeln što znači vodati, vući. Na pr. medvjeda na brnjici; vući »za nos« i slično. Misli se na tzv. »dispozicije« koje se često daju i manje promišljeno. M. F.

§ 30 Duševni je život djeteta cjelina. Obuka (nastava) doživljavanjem[1])

Dječja se psihologija ne ograničuje na to da istraži pojedine pojave dječjega duševnog života, nego se ona trsi kako bi zahvatila dijete u cijelosti. Isto tako mora težiti i nastava (obučavanje) da djeluje na dijete kao duševnu cjelinu. To se zbiva iskorišćavanjem dječjega doživljaja u nastavi (obučavanju), i drugo, udešavanjem obučavanja tako da ono postane doživljajem.

Kad se govori o doživljaju? To je izvanjski ili unutrašnji događaj, a proizvodi ga kod čovjeka, kako kod odrasla tako i djeteta, kakav izvanredni učinak (Wirkung). Praćen je izvanrednim, često jedinstveni čuvstvom uz koje se često javlja i zahtjev da treba negdje uraditi nešto. »Doživjeti je više nego vidjeti i gledati i promatrati. Doživljeli smo samo što je postalo dijelom našega duhovnoga života, što nas pokreće, što upliva na naše osjećanje, naše htijenje i naš način djelovanja« (Scharrelmann). Doživljaj obuhvaća čitavu ljudsku dušu.

Imade pradoživljaj i naknadni doživljaj.[2]) Obadva se javljaju u obučavanju. Predmet doživljaja mogu biti osobe, prirodni objekti, muzika, svečanost, knjiga, pjesma, putovanje, obučni sat i mnogo toga.

Oblikovati nastavu (obučavanje) da postane učeniku doživljajem, to je zahtjev koji se može ispuniti samo od vremena do vremena. Htjeti da se svaki sat obučavanja (nastave) pretvori u doživljaj, značilo bi slabiti vrijednost doživljaja i otupljivati dječji čuvstveni život. Satovi doživljaja moraju se izmjenjivati sa satovima strogoga, stvarnoga rada.

Nema, dakle, formule po kojoj bi se moglo obučavanje preraditi u doživljaj. Pa ipak se dade navesti za izvjesne slučajeve općeniti slijed vremena u satu nastave. Priljubljivanje[3]) otvara sposobnost doživljanja, zatim slijedi sam doživljaj, možda predavanje kakve pjesme ili crtanje povjesnoga događaja s eventualnim produbljivanjem, napokon slijedi pokušaj da se doživljeno izrazi izvjesnim oblikom,

II Opći oblici obučavanja (nastave)

§ 31 Formalni stepeni

Primjedba: Premda kod većine pedagoga vrijede formalni stepeni Herbart-Zillerove škole kao zastarjeli, to ćemo ih mi ipak pridržati i u ovome izdanju — iako vrlo skraćeno. — Oni su igrali u školi tako

[1]) Erlebnisunterricht!

[2]) Pradoživljaj = Urerlebnis; naknadni doživljaj = Nacherlebnis.

[3]) Einstimmung od einstimmen na pr. in einen Gesang znači složno pjevati. To je moguće ako se glasovi pjevača priljube jedni drugima. Otuda smo načinili riječ: priljubljivanje, a može se kazati i: stvaranje ugođaja ili raspoloženja. M. F.

važnu ulogu da im se danas još može posvetiti u najmanju ruku historijski interes. Ali ni malo podrobnije razmišljanje o njima, kao i o tome što govori za njih, a što protiv njih, neće biti beskorisno, osobito za početnike.

A. **Općenito:**

Već se od Herbarta nastoji urediti (nastavni) obučni postupak[1]) koji bi odgovarao svima zahtjevima o kojima smo dosada govorili, psihološkim, logičkim i didaktičkim. Herbart-Zillerova škola misli da je pronašla uzoran put, a taj su formalni stepeni koji da odgovaraju psihološkom osnovu procesa učenja. Od Zillera je poteklo i m e »formalni stepeni«, jer da se oni javljaju kod svakoga gradiva bez obzira na sadržaj.

B i l j e š k a : Već se Pestalozzi mučio da pronađe »metodu« koja bi vrijedila za sve prilike, a bila bi jedinstvena. O tome piše W i l h e l m S c h ä f e r u svome romanu » L e b e n s t a g e i n e s M e n s c h e n f r e u n d e s « (trebalo bi da to pročita s v a k i učitelj): »Odavno je Henrik Pestalozzi počeo da obučava ... Uči ih da ponavljaju njegove rečenice zborno, mami iz njih odgovore koje mogu zajednički izricati; svaki dan upućeniji u tu umjetnost ..., otkriva on tajnu razreda koja čini od mnogolikosti učenika j e d n o bistvo, 140 ušiju i oka, ali samo jedan takt i zbog toga ima samo jedna usta. Mnoge noći dok oni spavaju, a on i sam među njima kao starina kojemu neće san na oči ležeći izgrađuje u mislima kao tanku paučinu jednu nastavnu metodu: da, baš kako je sa slovima, onako je i sa drugim ljudskim spoznajama, da se i one mogu izgraditi kamenčić do kamenčića dok se ne pokaže stijena, onda soba, najposlije kuća cijele nauke. — Ali najsmionija mu se činila od sviju osnova što ih zasnovao i ispreo ikada u svojoj glavi upravo ova: da i sve ostalo što izgrađuje čovjeka zajedno s njegovom dušom, njegovu misaonu snagu, njegove vještine, njegovu volju, njegove želje, obzire, vjeru i sva djela treba udesiti po onakvu taktu i da bi stotine njih mogli upotrebljavati taj štapić za taktiranje koji bi trebalo pronaći. Tako bi sve ljudske duše, koje svagdje rastu divlje, mogli privesti u red i sklad.« (Poglav. 73.)

Najglasovitiji zastupnik teorije formalnih stepena u novije vrijeme jest Wilhelm R e i n, negdašnji univerzitetski profesor u Jeni, kojega ćemo se i mi ovdje najprije uglavnom držati prikazujući te stepene.

T e o r i j a formalnih stepena polazi od misli, da se kod procesa učenja uvijek radi o k o n k r e t n o m g r a d i v u koje treba znati, a onda o s h v a ć a n j u ili o p o j m o v n o m u v i d u. Ona zove proces kojim se usvaja to gradivo a p e r c e p c i j o m, a razvitak shvaćanja ili pojmovnoga uvida, zove a p s t r a k c i j o m. Čitavo nastavno gradivo kakve struke dijeli u » m e t o d i č k e j e d i n i c e «, a to se nazivlje artikulacijom ili raščlambom nastave. Takve su jedinice otsječci koji pomažu da se može izvršiti proces apercepcije i apstrakcije. Ne može se točno odrediti opseg takvih metodičkih jedinica. Mogu zahvaćati po jedan ili po više sati. Za trajanje mjerodavno je stajalište učenika i vrsta gradiva. U izvjesnim strukama, kao što u računstvu, geometriji i fizici, mogu se metodičke jedinice

[1]) Lehrverfahren! M. F.

obično da svrše za jedan sat, dok u drugim strukama traju i po više sati. U nižim razredima ponajviše su manjega opsega nego u višima. Za svaki od tih stepena traži se priprava (Vorstufe). Prije no što će doći novo gradivo, mora se učitelj uvjeriti o tome da li imade u krugu starih misli dovoljno uporišta. Ne bane se, da ukratko kažemo, odmah na vrata u kuću. Pokušava se pokrenuti[1]) da se uvjeri je li sve pripravno za prijem. Pa i isticanju pojmovnoga uvida prethodi jedan stepen, stepen poređenja i združivanja srodnoga gradiva, a najposlije slijedi još stepen vježbanja. Na čelu čitave građevine stoji navještaj cilja, navještaj onoga što treba da se postigne u nastavi (obučavanju).

B. **Stepeni:**

Navještaj cilja

P o t r e b a :

1. Cilj p o t i s k i v a predodžbe koje su do toga časa bile u svijesti i tako pripravlja n o v o m j e s t o.

2. On pobuđuje o č e k i v a n j e i dovodi do povoljna ugođaja i raspoloženja čuvstava.

3. P o t i č e učenika da sudjeluje i on kod postignuća postavljena cilja živahnom suradnjom.

O b l i k c i l j a : Može to biti rečenica, pitanje ili zadatak.

Š t o s e z a h t i j e v a o d c i l j a :

1. Navještaj cilja neka bude j e d n o s t a v a n i razumljiv, ne pretežak s jezične strane.

2. Cilj mora imati k o n k r e t a n sadržaj, a ne smije da glasi naprosto: Danas ćemo nastaviti.

3. On mora proizvesti očekivanje, najbolje da sadržava kakav p r o b l e m.

4. Ciljeve, osobito parcijalne, treba da koliko je više moguće postavljaju sami učenici, razumije se uz pomoć učitelja, treba da ih p r o n a đ u (Što bismo htjeli još saznati?).

I. Priprava (analiza)

Priprava mora da r a š č l a n i učenikov k r u g m i s l i, da ih analizira u takve predodžbe koje pripadaju gradivu i opet u takve koje ne stoje s njima ni u kakvom odnošaju. Treba da se istakne sve što ima u iskustvu i što je stečeno općenjem, a ima neku vezu s novim gradivom. Analiza je neke vrste »preuzimanje inventara«. Poređivali su je s ekspozicijom drame. Ona pobuđuje u učeniku ono što on mora da znade kako bi mogao razumjeti novo gradivo. Time povisuje napetost i očekivanje što ga je počeo cilj. Stare se predodžbe zovu a p e r c i p t i v n e, a nove a p e r c i p i r a n e. Da li je zaisto potrebita priprava?

[1]) Eine Probemobilmachung! M. F.

Zar odrastao čovjek ne uči novo na staro, a da staro ne izlazi ususret novome? Potreba priprave dokazuje se na slijedeći način:

1. Primanje novih predodžaba odvija se nesmetanije kad su stare već u pripremi.

2. Svim učenicima pada nešto na pamet kod navještaja cilja; pita se samo da li je to povoljno bržemu primanju i razjašnjenju.

3. Stare su predodžbe u mnogome također još nejasne; ako se želi da posluže kako valja, onda ih treba najprije razjasniti.

II. **Predavanje** (Sinteza)[1])

Na 2. stepenu slijedi predavanje (novoga gradiva i zaradivanje toga gradiva kao svojine. Može imati različite oblike: Povijest može da se pripovijeda, da se čita iz knjige izvora ili se može i da razvija; fizikalni proces može se učenicima predavati eksperimentiranjem i razjašnjavanjem. Uopće treba razvijanju, koje prepušta što više inicijative učenicima, uvijek davati prednost. Gradivo cijele metodičke jedinice neće se uvijek davati najedared, nego često na male odlomke. Iza primitka takova dijela slijedi odmah ponavljanje, koje će — dabome — ispasti manjkavo u najviše slučajeva. Istom poslije stvarnoga prodbljivanja ili razmatranja i razjašnjavanja slijedi »pročišćeno ponavljanje«. Kod izvjesne građe treba da slijedi i prosuđivanje voljnih odnošaja, razmatranje čitavoga unutrašnjega života. To se zove psihičko-etičko produbljivanje ili razmatranje. — Tu se naročito nastoji učenika potaći na sučustvovanje i proživljavanje raspoloženja, probuditi mu simpatiju za dobro i lijepo. Uostalom treba učitelj svagda nastojati da kod saradnje potsticava u učenicima hrabrost (Mut). Najbolje će se saznati koliko je učenik razumio stvar kad je on ponavlja. »Najbolji kamen kušač da li je ko shvatio neku stvar jest da mu se dade neka je ponovno izvede, da je on znade tumačiti po svojoj volji i svojim riječima« (Herder).

Da bi spriječio napadaje na formalne stepene već unapredak, Rein je s obzirom na predavanje još ovo istakao:

1. Predavanje ne treba zamijeniti sa dogmatskim podavanjem. Često može učenik vlastitim promišljanjem steći one predodžbe kojima ga želimo obdariti. Ne treba predavati ništa što bi se moglo zaraditi vlastitom snagom.

2. Treba naglasiti da se gradivo mora već na ovome stepenu suvislo ponoviti. Kod toga se gleda kako bi učenika prekidali što manje; ono što kaže krivo treba mu ispravljati istom na kraju.

[1]) Darbietung: može se zvati i podavanje novoga gradiva, raširivanje itd. M. F.

3. Prema tome kako uspije prvo ponavljanje treba udesiti i tumačenje u razgovoru.

Naročiti je oblik predavanja **prikazna nastava.**

Otac je prikazne nastave Herbart. Prema njemu treba nastavu nadovezati na iskustvo i općenje, ako se želi unaprijediti krug dječjih misli. Pod iskustvom on razumijeva onu količinu znanja što je ima dijete o stvarima i činima. Dijete opći sa roditeljima, braćom, drugovima i tako se rađa učešće u tuđem dobru i zlu. Bitnost je prikazne nastave, dakle, u tome da djetetu primakne tuđe predodžbe pomoću dječjega ličnoga iskustva i općenja. »Novo treba postaviti u svijetlo koje struji iz iskustva i općenja«. »Glavno sredstvo prikazne nastave jest poređenje tuđega sa onim u zavičaju koliko se radi o objektima i povijesnim događajima« (Achenbach). Od formalnih stepena on obuhvaća samo dva prva; on znade samo za predočavanje; on nema posla sa stepenom mišljenja i primjene. Herbart nazivlje svoju nastavu »samo prikaznom««, jer on »želi da zorno predoči samo ono što nije u onaj čas sjetilnome opažanju pristupačno«, on se sam, dakle, ne brine kod toga za mišljenje niti za primjenu. Herbart upotrebljava za to samo usmeno predavanje, a to mora biti izvedeno zorno i s jezične strane jednostavno. Ziller zauzimlje u dva smjera drugo stajalište, premda se slaže sa Herbartom u bitnosti i zadatku prikazne nastave: 1. Dok Herbart prepušta djelovanje novih zorova »tihom djelovanju predodžbenoga mehanizma«, dotle Ziller traži da treba brižljivo udesiti svaki pojedini potez u dječjemu krugu iskustva prema onome što tamo leži i što je učeniku poznato; 2. on hoće da sačuva uvijek oblik zabave u prikaznoj nastavi. »Učitelj samo nagovješta, a djeca konstruiraju sama čitavu pripovijest pomoću svojega iskustvenoga materijala«. U ovoj točki potsjeća prikazna nastava veoma na »slobodni razgovor u nastavi« nove škole (isporedi § 38!) Zillerovu nastavu zovemo nasuprot pripovijedajuće-prikaznoj, u Herbarta razvojno-prikaznom. Oko promicanja i razvitka ove nastave stekli su zasluga poimence: Foltz, Dörpfeld, Rein, Lehmensick i dr.

III. **Združivanje** (Asocijacija)[1])

Združivanje obavlja izlučivanje pojmovne građe, zakonske, općenitosti iz konkretnoga i to slaganjem srodnoga i suprotnoga. »Ko želi da zadrži svoj razred u živahnoj saradnji, treba da postavlja što češće takva pitanja koja će pobuditi interes. Neka su dobro smišljena kao i zadaće u kojima će razum spajati i razlučivati što bude od potrebe« (Matthias). Srodno treba poređenjem ustanoviti između raznolike građe. Treba stvoriti »putove za misaoni saobraćaj« i među pojedinim strukama nastave. »Znanje koje se poređa ovako po načelima asocijacije slično je biblioteci dobro uređenoj, a ta će u svako doba pružiti knjige, jer su susjedi s lijeva i desna, ozgo i ozdo pružili predodžbene niti po kojima se može u mraku pronaći asocijacioni trag« (Matthias).

IV. **Shvaćanje** (sustav)[2])

Sustav imade slijedeću zadaću:

[1]) Verknüpfung: može se zvati i sljubljivanje! M. F.
[2]) Zusammensetzung:

1. Da čisto razluči pojmovno od konkretnoga.

2. Da formulira jezični izražaj, a to da sami učenici izrade koliko je moguće (kitice pjesmica, poslovice, odlomci iz katekizma za to su prikladna građa).

3. Svrstavanje pojmovnoga u sustavni red od prije i ponavljanje nizova dodavajući im nove.

4. Fiksiranje pojmova eventualnim unašanjem u bilježnicu za sustave. To su lozinke, primjeri za pravila i uzorni izričaji.

Ako je istaknuto ono općenito već na 3 stepenu, onda preostaje za 4 stepen još samo uvrštavanje i učvršćavanje.

V. **Primjena** (metoda, funkcija)

Ovaj se stepen zove metodom jer se ovdje više nego na ostalim stepenima prepušta učenicima put (= metoda) samostalnog istraživanja. Ovdje treba djeci pokazati kako se može znanje i umijenje pretvoriti u moć.

Na ovomu mjestu treba da nastava skrbi kako će znanje postati pokretljivo i sigurno i da učenik osjeti pobudu da to znanje stavi u službu života. Na ovome stepenu slijedi i uvađanje u knjigu (Einführung ins Lehrbuch), ako postoji. Primjeni pripada po Reinu slijedeće:

1. Treba vježbati gradivo prolazeći ga redom prema različitim stajalištima;

2. silazeći od pojma prema pojedinačnim slučajevima.

Kod gradiva estetsko-etičkoga[2])

3. treba davati primjere iz povijesti i iz života, kako bi se moralo raditi u pojedinim slučajevima;

4. Dijete valja dovesti u izmišljene položaje, a ono treba da kaže kako bi i što bi radilo (»djelovanje u mašti«).

Kod jezikovnih predmeta radi se o

5. traženju primjera prema nekome pravilu što se je razvilo;

6. prosuđuje se prema kojima su pravilima stvoreni zadani oblici;

7. izrađuju se slobodne radnje, što vrijedi, kako je poznato, za sve predmete. Treba tražiti makar i čednu produktivnost učenika!

U matematici i poznavanju prirode:

8. traži se rješavanje zadataka i pitanja primjenom zakona. Nepoznate se biljke određuju prema naučenim pravilima.

[1]) Gesingungsstoff: nazorska nastava, nastava za obrazovanje ćudi, odnosno gradivo za takvu nastavu. (Poredi bilješku na str. 15.)

9. U geografiji: crtaju se pregledne karte po sjećanju.

10. U povijesti: Ocrtavanje značajeva povijesnih lica;

11. odnos pojedinoga djeteta prema etičkom prosuđivanju osoba. Primjenjuju se načela životne mudrosti i ćudorednosti na vlastiti duševni život;

12. Promatraju se ciklusi slika.

Reinov pregled:

Formalni stepeni					
Zvanje				Moć	
konkretno zrijenje		apstraktno mišljenje		apstraktno i konkretno primjena	
staro	novo	poređenje asocijecija	zbijanje ili sabiranje sustav	vježbanje funkcija	
analiza	sinteza				
I.	II.	III.	IV.	V.	
stepen jasnoće		stvaranje pojmova		produbljivanje	

C. Značenje formalnih stepena prema Reinu

I. Rein upućuje među drugim još i na slijedeće, kako bi predusreo daljnje napadaje na formalne stepene:

1. Formalni su stepeni na mjestu samo kad se radi o obrađivanju predodžbi i zbijanju pojmova. Ne treba ih primjenjivati kod lirskih pjesama niti kod promatranja slika, pa ni kod popratnoga gradiva koje ne čini metodičku jedinicu.

2. Formalni stepeni ne treba da budu ništa prisilna i neka ne stišću nastave u ukočene oblike.

3. Ne radi se o broju formalnih stepena. On za to daje slijedeći pregled:

Teorija formalnih stepena
(metodičke jedinice. Postavljanje cilja: glavnog i parcijalnih)

Pestalozi-Dörpfeld	a) apercepcija			Herbart-Ziller
A. Zrijenje	1. akt: priprava (1) analiza 2. akt: predavanje (2) sinteza	stepen jasnoće	I	
	b) apstrakcija			
B. Mišljenje	3. akt: poređenje (3) asocijacija		II	
	4. akt: združivanje (4) sustav		III	
C. Primjena	5. akt: primjena (5) metoda (funkcija)		IV	

4. Djela za pripravu prema formalnim stepenima često su previše iscrpljivo izrađena i suviše udobna za učitelja.

5. Formalni stepeni treba da budu samo osnovica učitelju koji misli. Teorija o formalnim stepenima po sebi je slobodna od mehanizacije i šablonizacije.

D. **Prigovori formalnim stepenima:**

Između protivnika uzmimo jednoga i to upravo G a u d i g a. On kaže (»Didaktische Präludien«) među ostalim i ovo: Doba formalnih stepena u njemačkoj školi nije slavan list u povijesti. Žalosna je istina da se dalo mišljenje bezbroja učitelja okovati ovim okovima, da je ova shema oslabila u mnogima stvaralačku snagu. N a v j e š t a j c i l j a, koji je umjestan u matematičkim strukama, krnji iznenađenje. Uopće je ravnodušnost prema čuvstvenome životu učenika jedan od najtežih grijeha intelektualističke didaktike (zapravo formalnih stepena). U povijesti se naprosto počinje: Bilo je nekoć... Gradivo imade da uđe u duh. Ako je navještaj cilja od potrebe, onda neka ga postavlja sam učenik. On mora sve više i više da ovlada cijelim procesom rada. P r i p r a v a je postupak kakva život i ne poznaje. U životu se apercipira bez priprave. Prekid sa Herbartovom psihologijom i okret prema voluntarističkoj psihologiji mora iz osnova ograničiti pripravu. Treba napustiti već jedanput školničke predigre i okolišanja (preambulacije)! Ako se ukažu potrebne i odulje priprave, onda nije nastavni put dobro udešen. Premnogo naviranje[1]) u pripravi nije uvijek prikladno mirnom primanju, često je sveta tišina, kao ona u predvečerje blagdana[2]) puno poželjnija. Kod pjesničkih komada moraju uostalom sami pjesnici stvarati potrebno raspoloženje. Treba imati više pouzdanja u vlastitu snagu umjetničkoga djela i u neposredni saobraćaj između pjesnika i učenika. Drugi stepen kao p r e d a v a n j e pogibeljno je tako nazivati, ili je to bar vrlo problematično. Učenik neka aktivno zaradi gradivo, a ne da mu se predaje gotovo, pa da se osjeća kod toga kao pasivan primalac. Kako bi to trebalo udesiti u pojedinostima, treba mnogo puta prepustiti didaktičkoj savjesti učitelja. Putokazom neka bude: što je moguće više samostalnosti! Dakako da je jedna od viših i najtežih zadaća nastave da osposobi za samostalan razvitak. Stepenu a s o c i j a c i j e primjećuje Gaudig da bismo se morali čuvati prečesta asociiranja. Prečesto ogledavanje s jedne nauke na drugu konačno dovodi do razrožnosti! Najprije se radi o oštroj izolaciji; treba asociirati samo u većim razmacima vremena. Jedan od najodličnijih ciljeva nastave jeste, dabome, s u s t a v n o znanje; ali ne treba zaboraviti da svako sistematiziranje sadržava u sebi nešto ohlađivanja. Kod gradiva sa čuvstvenim tonom baš sistematiziranje nije umjesno; tu se preporuča da sistematiziranje skoncentriramo na zasebne sate. Najposlije Gaudig označuje p r i m j e n u kao zbrku[3]) djelatnosti. Memoriranje, utuvljivanje, oblikovanje i drugo što već treba da dođe na ovomu stepenu, to mora da se obavi već kod primanja novoga gradiva.

[1]) Aufquirlen!
[2]) Sabbatstille! M. F.
[3]) Sammelsurium: zbrka, darmar! M. F.

Ali Gaudig premašuje zapravo cilj svojom kritikom. Istina je da su formalni stepeni suviše intelektualistični, da više obrazuju pojmove negoli čuvstvo i volju, da se premalo osvrću na osobine nastavnoga predmeta i obrazovnoga gradiva, da premalo potpomažu samoradinost i da su mnogima postali ukočenom i beskrvnom shemom. Ali treba u drugu ruku naglasiti da oni daju početniku stalan oblik nastave, da ih je zapravo lako naučiti i primjenjivati, da su prikladni uglavnom za izvjesno gradivo, naime za ono koje treba obraditi pa završiti procesom apstrakcije i danas pa da mogu poslužiti od česti još i sada u praktičnom školskom radu, kao rado viđeno i dobro utočište.[1])

§ 32 Sallwürkovi didaktički normalni oblici

Sallwürk (rođ. 1839) misli kao i mi, da se svaki nastavni postupak mora osvrtati na logiku i psihologiju. Metoda mora da bude logična, jer ona mora dati znanje, a znanje je produkat mišljenja. Time se razlikuju Sallwürkovi didaktički normalni oblici od Zillerovih formalnih stepena koji bi htjeli da budu samo psihološki. Po Sallwürkovu mišljenju idealna metoda postupa prema slijedećoj shemi:

I. stepen privođenja[2]): A. Predmet; B. Fundiranje.
II. stepen prikazivanja: A. Odlomak; B. Raširivanje.
III. stepen prerađivanja: A. Posljedak; B. Uklapanje.[3])

I. s t e p e n **privođenja**

A. P r e d m e t. Ovaj akt mora učenika dovesti u stanje da vidi predmet o kome se radi u odlomku. U prirodopisu se na pr. pokazuje objekat; u povijesti »predmet« sastoji u prilikama koje su pobudile događaj o kojemu će odlomak da govori. Kod etičke građe, recimo kad se obrađuje pojam zahvalnosti, pripovijeda se kakav jednostavan primjer. Ovako postaje predmet djetetu odmah problemom, a interes učenika je osiguran.

B. F u n d a c i j a. Ovdje se obrađuje krug dječjih misli s obzirom na predmet. Učenici kazuju kod toga ono što im upravo pada na um. Ne utvrđuju se rezultati, obrađivanje nosi značaj »povjerljive konverzacije«. Ovomu je stepenu svrha da se priđe bliže predmetu. Pa ako se i promaši taj obzir, to ipak nije izgubljen trud oko fundacije. Ova diskrepancija između pričina i zazbiljnosti još se povisuje u interesu učenika.« Kod ulaženja u 2 glavni stepen treba da se nalazi raspoloženje čitava razreda na najvišemu stepenu.

[1]) beherzigenswerter Wink = ozbiljan mig, mig vrijedan da se zamislimo u njega. Preneseno bi moglo da znači i: rado viđeno i dobro utočište! M. F.
[2]) Hinleitung = od: hinleiten = voditi nekamo, svoditi, privoditi.
[3]) Einfügung: uklapanje, umetanje. M. F.

II. stepen **prikazivanja**

A. Odlomak. Odlomak je vrhunac lekcije. Dok 1. stepen pripravlja lekciju psihološki, dotle sa 2 stepenom počinje sustavno obrazovanje spoznaje. Prije svega treba postići »jasnoću pojedinosti«. Koliki će biti odlomak o tomu treba da učitelja pouči takt i iskustvo. Prvih školskih godina ne treba da lekcija dulje traje od jednoga sata. Pri kraju ovoga stepena treba odlomak ponoviti, a kod toga neka sudjeluje čitav razred.

B. Raširivanje. Na ovom stepenu treba još jedared izvesti ono što smo naveli pod II A. samo u drugom sklopu, a osim toga neka se istaknu i pojedinosti od onoga na što smo upozorili da treba promatrati u II A. Treba to obraditi individualno ili sustavno nadopuniti.

III. stepen **preradivanja**

A. Posljedak. Ovaj odlomak neka istakne glavne točke preradivanja oštro i jasno i neka naglasi kauzalne snošaje. A sada je također vrijeme da se u nastavi upotrijebe školske knjige, ako se na njima osniva nastava. Iz predanoga gradiva neka postane komadić nauke za učenički duh, a to će biti, ako on zaodjene u naučni govor ono što je stvarno spoznao. Na ovom se stepenu moraju upotrebljavati grafički prikazi i skrižaljke, jer moraju dati učeniku pregled. Pronalasci, otkrića i hipoteze, koje pokazuju istraživača na djelu, treba da se iskažu riječima, ali ne povraćamo se više na spoznaje dobivene u epizodama.

B. Uklapanje. 1. Komad naučne spoznaje mora se organički priklopiti spoznajama koje su tu od prije. 2. Dosad je logički put bio induktivan, a sada dolazi do svoga prava dedukcija: dobiveno se primjenjuje. 3. Treba potražiti snošaje prema gradivu druge vrste. 4. Povraća se pravom rezultatu lekcije i ukazuje se na budući korak kojim mora početi slijedeća lekcija.

Ovaj normalni oblik nastave ne odgovara samo logičkim stajalištima, nego se on odmah obazire i na psihičku prirodu učenika. Zato Sallwürk zahtjeva slijedeće: 1. Učenika treba otkinuti ponajprije od predodžbi koje ga zaokupljaju i privestiga predmetu. To se zbiva na 1 stepenu. Učenika treba uputiti na predmet da se na njemu ogleda neprisiljeno. Učitelj neka samo tako utječe kako bi se u učeniku probudio zahtjev da se zabavi sa stvari i malo temeljitije, dakako pod učiteljevim vodstvom.

2. Veoma je potrebna pravilna izmjena između predavanja novoga gradiva i vezanja toga gradiva na ono što je od prije poznato. Razlog je u tome što obrazovanje novih predodžaba i od prosječnoga učenika traži mnogo snage, a ta brzo jenjava. Zato treba učeniku prepustiti vremena »da to obavi«.[1]) Zbog toga Sallwürk dijeli 3 glavna stepena nastave u 2 akta ili

[1]) Man muss daher dem Schüler Zeit geben, sich »gehen zu lassen«. M. F.

strane. Na jednome aktu (A) učitelj daje novo, na drugome se odvija u učeniku igra misli započeta na 1 aktu (B). Samo se po sebi razumije da rade uz oba akta ili na obadva ta stepena i učitelj i učenik.

3. Učitelj se mora uvjeriti kako je učenik primio novo; stoga je od potrebe da učenik ponavlja na kraju stepena II A. Po tome će se ponavljanju vidjeti što treba da učitelj dalje radi.

4. Pa i to je psihologijski zahtjev da se učenik privikne na izvijestan red u primanju znanja. Mora se s vremenom naučiti da uvidi kako se kod svake lekcije radi o tome da treba doći do predmeta, prikazati ga i naučno obraditi. Na taj način privikava nastava učenika prirodnome načinu kojim se obrazuju spoznaje.

5. Kad se učenik vinuo do toga stepena onda poprima i odnošaj učitelja prema učeniku ispravan oblik. Tako nastaje izvjesna zajednica duhovnih interesa, učenik radosno sudjeluje u radu učitelja, a učitelj uvažava čestito nastojanje učenika.

6. Sallwürk se nada od takve raščlambe nastave još i slijedećemu: a) Učenikova individualnost (osobnost) može mnogo više doći do izražaja, jer je on uvijek ponukan da zauzme stajalište prema predmetu; b) ugiblje se prevelikom naprezanju zbog toga što omogućuje pravilnu izmjenu, pa učenik ne mora biti predugo receptivan; c) takav normalan postupak pretvara nastavu u ličnu stvar učenikovu, a time postaje logički raspoređeno usvajanje spoznaje školom volje i najposlije sredstvom obrazovanja moralne snage.

§ 33 Seyfertovi stepeni nastave

U djelu pod natpisom »Jedinica nastave kao didaktički umjetni oblik« (»Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform«) razvio je Seyfert svoje misli o stepenima nastave. Izašlo je god. 1904, a i danas je u popravljenu obliku vrijedno da se čita.

I. **Psihologijska fundacija**

Nastava je prema Seyfertu čudoredan rad normiran umjetnički i naučno. U toliko je naučno normiran što se naučno utvrduje cilj nastave, zakoni duhovnoga razvitka i najviši didaktički osnovni zakoni.

Njemu je cilj smišljena uzgajanja ličnost prožeta duhom, (oduhovljena ličnost), a zadaća je nastave da neprekidno potkrepljuje to duhovno prožimanje. »Bitnost svega razvitka leži u napredovanju duhovnoga raspoloženja[2]) od osjetilnoga

[2]) Geisteslage: položaja duha; moglo bi se reći i »duhovne upravljenosti«. M. F.

do duhom prožeta spoznanja i htijenja. Početne su i dočetne stanice na putu do oduhovljene ličnosti, do ličnosti prožete duhom: od sjetilne zamjedbe do misaona razmatranja, od sjetilne radosti do užitka prožeta duhom, od sjetilna nagona do ćudoredna htijenja, od egoizma do ljubavi bližnjega, od primoravanja do slobode, od vezanosti do samostalnosti.«

Napredak je, dakle, određen zakonima psihogenetskoga ili duhovnoga razvitka. Seyfert postavlja njih četiri:

1. Zakon kompleksnoga duhovnog rastenja. Taj kaže da spajanjem duhovnih elemenata nastaju nove tvorevine, a te pokazuju druga svojstva negoli što ih nalazimo u elementima.

2. Zakon postupnoga spajanja. Duhovni se elementi kopčaju sa svih strana u sve više tvorevine, a kao najviša im je i najzadnja neporječivi nazor na svijet (Weltanschauung).

3. Zakon postupnoga zgušćivanja. »Konkretne pojedinosti skupljaju se u stvarne predodžbe, te stvarne predodžbe u pojmove, istovrsni pojmovi u nadređene opće pojmove, opažene zamjedbe u pravila i zakone, pojedina čuvstva i raspoloženja u nagnuća, pojedine odluke i hotimične radnje u radna načela. A u tim se produktima zgušćivanja gomila ujedno i psihička energija da posluži osvajanju stajališta za spoznavanje i za jake poticaje na rad. A kao konačni rezultat razvitka u ovome pravcu stoji zatvoreni karakter«.

4. Zakon postupnoga mehanizma. On kaže »da je naš duhovni život vezan o tjelesni i da tijelu treba duh da ono može raditi«, i dalje, da se tjelesni pokreti kao i nutarnji procesi vježbanjem mehaniziraju.

Ta četiri zakona o razvitku vladaju duhovnim životom. Ovoga »i ne možemo zamisliti a da se ne bi razvijao«. Zbog toga i govorimo o nagonu razvitka koji postoji u svakom normalnom čovjeku. Duh bi se htio održati, razvijati se i biti djelatan«. Iz ove činjenice izvodi Seyfert »vrhovnu metodičku normu: zahtjev samoradinosti«.

Ova je samoradinost, nastavlja dalje Seyfert, neprekidni rad, dakle trajan akt volje. Svaki se akt volje osniva na čuvstvu. Zbog toga postavlja Seyfert kao drugu najvišu didaktičku normu zahtjev punoga zahvatanja ćudi (Gemütvolle Erfassung).

II. Stepeni nastave

Iz ovakvih psiholoških temelja izvodi Seyfert sasvim određene didaktičke mjere. Prvome je stepenu nastave zadaća da budi čuvstva: stvaranje raspoloženja (Einstimmung)[1]

[1]) Priljubljivanje. M. F.

zakonu duhovnoga rastenja služi drugi stepen: zaradivanje novoga, a zakonu postupnoga spajanja i zgušćivanja služi treći stepen: uklapanje novoga u sadašnju cjelinu svijesti, najposlije zakonu postupnoga mehanizma služi četvrti stepen: formalno obradivanje gradiva.

1. **Stvaranje raspoloženja.** Kopča (priljubljuje) najbolje o vlastita, ponajviše prigodna iskustva djeteta o zadanome predmetu, o iskustva koja su uvijek spojena s osobnim interesima i čuvstvima.

2. **Zaradivanje novoga.** Nikada se ne odvija prema određenoj shemi. Tu se radi o tome da li se gradivo može sjetilima zapažati ili se može pomoću surogata primaknuti djetetu, da li učitelj pripovijeda ili opisuje ili pak da li se upotrebljava čitanka, da li se gradivo predaje ili se razvija. Uza sjetilno zapažanje, uza zapažanje faktičnoga treba da se prislanja puno zahvatanje ćudi kao i misaono zahvatanje. Sve to čini da je drugi stepen najvažniji. Moguće je da pojedine metodičke jedinice i završe njime, naročito kad se ne radi o zasnivanju pojmova ili kad je gradivo tako uzvišeno da ne dopušta daljega obradivanja.

3. **Uklapanje novoga u sadašnju cjelinu svijesti.** Na ovome stepenu radi se o tome da se dobije apstrakno iz konkretnoga, općenito iz pojedinačnoga, pa da se to slije u vidljiv oblik. Tu je glavna zadaća stvoriti spojeve i zgušćivanje. To će se desiti, ako, na pr., dobijemo iz koje biblijske pripovijesti pouku u obliku poslovice, iz fizikalne pojave zakon. Dalje je od važnosti da se pojedinačni rezultati, ne doduše naučno, ali bar elementarno sistematiziraju, srede. Materijal će dati za to sistematske spoznaje pojedinih metodičkih jedinica. Trebalo bi na takav način omogućiti da na kraju školovanja izađe iz toga cjelina kao stručni sustav, kao gotova zgrada, u neku ruku kao osnovica pučkoga (narodnoga) nazora na život.

4. **Formalno obradivanje gradiva.** Uglavnom ovdje je zadaća kao što je i zadaća »primjene« kod formalnih stepena. Primjerice kod vjeronauka promatraju se slike koje se odnose na predmet, čitaju se prikladne pjesme i pripovijesti, a daje se i prilika za djelovanje u mašti. »Što su istaknuti mislioci, pjesnici kazali o toj stvari i kako su to oni obradili, kako su likovni umjetnici formirali i proželi duhom, kako je praktični život korisno upotrebio tu spoznaju o kojoj se baš ovdje radi, sve su to razmatranja koja ispunjavaju sate više nastave formiranja namjesto čisto formalnih vježbi«.

Sam je Seyfert kazao da ovi odlomci u mnogom pogledu stoje u skladu sa formalnim stepenima: ali on on smatra ovu raščlambu u cijelosti, kao i značenje pojedinih stepena labilnima, a to znači da tečajem školske godine, dakle

kako razvitak napreduje, da se tako i granice stepena stapaju, ali i da im ponešto mijenjaju karakter kao i međusobni razmještaj. Labilnost dopušta i slobodno raspolaganje s njima. Primjerice na donjem stepenu će duhovni rad spajanja i zgušćivanja znatno zaostati u pozadini, dok će se na gornjemu stepenu upravo ovoj djelatnosti posvetiti čitava perioda nastave.

Seyfert daje m i g koji zaslužuje pažnju još u slijedećemu:

1. Prema stepenima što smo ih gore naveli obrađuju se jedino s a m o s t a l n e m e t o d i č k e j e d i n i c e, a ne gradivo koje je dio ovih jedinica.

2. Po stepenima se ne ide do kraja kad gradivo pokazuje jasnu tendenciju u izvjesnome pravcu, u onome č u v s t v e n o m e.

3. Uvijek treba težiti za postupnim spajanjem i sjedinjavanjem rezultata iz pojedinih jedinica, da čitavo u č e n j e bude p r o ž e t o sve više i više d u h o m.

Jednostavna izgradnja Seyfertovih stepena i što je uzeo u obzir logička i psihologijska stajališta, jaki naglasak principa samoradinosti i samostalnosti, a time i nastave koja obrazuje ćud i volju dopuštaju da te prijedloge korisno upotrebimo u osobitoj mjeri.

§ 34 Radna nastava

1) **Fundacija.** Ideja radne nastave izrasla je iz osvjedočenja stečenoga na nedostacima stare škole, takozvane škole učenja. Zapravo iz preokreta psiholoških nazora uopće. Naročito pak pod utjecajem novijih rezultata dječje psihologije.

Škola učenja upirala se, kao što smo kazali prije, pretežito o pamćenje. Preobilno se gradivo prisvajalo predavanjem i ispitivanjem, učenjem napamet i iskazivanjem.

Radna nastava polazi sada od spoznaje iz novije psihologijske nauke, osobito iz psihologije Wundtove, da je čitav život a k t i v n o s t. To je prvo. Drugo od činjenice što ju je spoznao osobito Natorp, zapravo što ju je on ponovno spoznao, a koja kaže »da samostalan razvitak duha najbolje napreduje u ž i v o j z a j e d n i c i, da je čovjeka moguće zamisliti samo u ljudskoj zajednici«. Po tomu nije više metoda nove škole u pasivnom primanju i iskazivanju kad na to netko ponuka, nego je metoda nove škole u a k t i v n o s t i, t o j e u č e n j e v l a s t i t i m r a d o m, i d r u g o, r a d o m u z a j e d n i c i u i s t o v r i j e m e.

2) **Bitnost radne nastave.** a) Najprije se načelo, da dijete mora radeći učiti, protezalo samo na t j e l e s n i rad. Radna je nastava bila ponajprije dječački ručni rad, spretnost ruke, obučavanje (nastava) u radionici, te se ta podržavala, a podržava

se i danas kao z a s e b n i n a s t a v n i p r e d m e t. U toj se nastavi vježba modelovanje glinom, plastilinom, radi se papirom, blanja na blanjači, u procjepima i radi se duborez. Najvredniji je, kako se misli, rad na blanjači. U realizaciji takvih ideja prednjačio je München. Tamo postoje već odavna posebne prostorije za tu nastavu i određeni su naročiti sati za radnje u drvu i metalu, a za djevojčice domaćinstvo (kućanstvo) u školskoj kuhinji. Jasno je da će takva nastava uvijek imati svoje z n a č e n j e dok se ne izvrne u mehanizaciju. Treba je pozdraviti ponajprije zato što kao izjednačenje čisto duhovnoga rada s tjelesnim radom koristi zdravlju. Ali ručni rad treba cijeniti i zbog toga, što tom prilikom nastali kretni osjeti utječu na volju. Oni postaju upravo »motorom volje«. Još se spominju i daljne prednosti ručnoga rada: Obrazuje se oko i ruka (Ruskin: među 100 ljudi jedan zna misliti, a među 1000 jedan zna gledati!), navikava djecu izdržljivosti, pažljivosti i pouzdavanju u samoga sebe; osim toga ovakvom nastavom dolazi ponovo do časti i rad ruke. U drugu ruku ne treba zaboraviti da je suviše modelovanja na štetu obrazovanju duha. Učenici su lako skloni da kod tjelesnoga rada ne misle puno na duhovni rad koji često zahtijeva i većega naprezanja. Dalje treba priznati što Kerschensteiner kaže: »U devedeset od stotinu slučajeva izrodi se radna nastava u tako zvano majstorisanje (Babsteln!) pa to hara čitavim nizom razreda kao laka, bezbrižna diletantska igrarija.«

b) Dalje je izgrađivanje misli o radnoj nastavi bilo u tome da se tjelesni rad prestao podržavati sebi za volju, pa se prešlo i k drugoj svrsi, d a o n b u d i i r a z v i j a d u h o v n u s n a g u. Time je radna nastava postala jednim p r i n c i p o m n a s t a v e (ne i jedinim), iako je ostala i dalje kao poseban nastavni predmet koji mora da obrazuje potrebnu tehničku spretnost. Tako S e i n i g postavlja tehnički rad sasvim u službu stvarne nastave. Amo privodi i crtanje, modelovanje, radnje nožem i škarama, kartonažu i majstorisanje (bastelovanje). Sve treba da pomogne jasnijem i življem predočivanju, a svodi se u točno određen sustav. Seinig ne traži da se s tehničke strane sve točno izvodi, za razliku od Kerschensteinera; tehnički rad cijeni on tek toliko koliko upravo treba da se izraze stvarne predodžbe. Ova metoda ima prednost što se tu jako štedi vrijeme i sredstva, a veoma se utječe na učenike, radosniji su, pokazuju pojačanu snagu pronalaženja i više volje za konstrukcije, a u nastavu unosi najveću zornost. Loše su joj strane: nedovoljna točnost, slaba čistoća, manja ljepota radova koji se tako prave, navika na površan i tek približno točan rad i precjenjivanje takva rada.

Pored tjelesnih radova koji hoće da razviju izvjesnu tehniku treba ovamo pribrojiti i takvę kojima to nije svrha, kao što su učeničke vježbe u fizici, kemiji, biologiji, mjerenje, vaganje, pročitavanja s različitih instrumenata, đačka putovanja, a prije svega i radovi u školskom vrtu. Ne privlači dijete ovdje toliko anatomska građa biljaka koliko klijanje i rastenje, cvat-

nja i dozrijevanje, mjesto na kojemu rastu, okolina, uvjeti u tlu, hranljivim tvarima, uzduhu, svijetlu i kiši. Sve ovo stvara također i etičke vrijednosti: radovanje u prirodi, uvažavanje prirodnih darova, ljubav prema grudi koja to stvara i konačno ljubav prema zavičaju. Iz te ljubavi kasnije će proisteći ljubav domovini kad se spoznaje i doživljaji saberu iz drugih područja.

c) Ako smo razumjeli ono što smo pod b) izložili o radnoj nastavi, o metodi kojom se bude i razvijaju duhovne snage i u tu svrhu pobuđuju na rad tijelo i sjetila, pa i ruka, onda smo pripravni da i dalje širimo pojam radne nastave, tako da ga možemo protegnuti i na čisto duhovni rad. U ovome je smislu radna nastava zapravo svaka ona nastava koja je tako udešena da kod sticanja svega znanja pojedini učenici sami djeluju i samirade da tako sami svoje znanje dožive, zarade i formiraju. Danas je općenito ovakvo shvaćanje radne nastave. Tako Sieber kaže u svojoj knjizi »Die Arbeitschule«: »Naziv »škola rada« nam kazuje da u toj školi vladaju najrazličitiji oblici ljudskoga rada. Tu je najšire područje prikazivanja i prisvajanja znanja i to najmanje priopćivanjem, a najviše aktivnošću, vlastitim gledanjem, opažanjem i eksperimentiranjem.« A Georg Wolf piše: »Značajka je škole rada samo tamo gdje učenici iz vlastite potrebe prisvajaju kulturno dobro samostalnim i samoradljivim zarađivanjem.« I onda Kerschensteiner: »Škola rada jest samostalno zarađivanje obrazovnih dobara i to takvo zarađivanje kod kojega sudjeluje cjelokupni duševni život«. Otto Erler: »Ja ne vidim bitnosti škole rada u uvođenju ručnoga rada i drugih spretnosti ruke u nastavu što ih uvode u dosadanju školu učenja. Dakako da je ručni rad jedan od bitnijih nastavnih predmeta u školi rada, ali bitnije je da se cijela nastava udesi prema pojmu rada s obzirom na gradivo i na metodu.« Löweneck (u »Deutsche Schulreform«) piše: »Pod nazivom radna nastava smijemo razumijevati svaku onu nastavu koja nastoji da sve znanje i iskustvo učenik samoradinošću zaradi ... U radnoj nastavi obuhvaća jedna jedinstvena ideja sav školski rad. Oblici manuelne nastave dodiruju se s oblicima čiste duhovne nastave, jer se uvijek očituje isto načelo: učenik treba da bude aktivan, treba sve da samostalno zaradi, da se razvije volja u smislu obrazovanja karaktera i odluke za suradnju oko ćudorednoga oplemenjivanja društva.« Gaudig naglašava u radnoj nastavi osobito onaj biljeg da rad mora biti slobodan, tj. da on mora proizlaziti iz unutrašnjosti svakoga učenika. Zato on i zove ono djelo što ga je izdao uza saradnju svojih drugova po struci »Slobodni duhovni rad u teoriji i praksi«. Arno Schmieder, kojemu svi metodički i pedagoški zahtjevi isklijavaju iz njegove vlastite filozofije, vidi formulu cijele moderne nastave u riječima: doživljavanje i oblikovanje. Učenik treba da doživi, a to što doživi, ono treba da iz sebe ponovo oblikuje. To oblikovanje može pridonijeti da tako nastalo djelo pokazuje i vrijednost općenito za svakoga. Oblikovanje dakle postaje »stvaranjem«, škola rada postaje školom produktivnosti, kod čega se ne smije podrazumijevati nipošto ona ruska produktivna škola koja sav školski rad postavlja u službu gospodarskoga procesa, nego takva škola koja privodi učenika da će moći u zadanoj prilici raditi i posao kojim se stvaraju vrijednosti. U svojoj knjizi »Schaffende Arbeit (Leipzig danas i pred stotinu godina)« on nam pokazuje kako učenice u povijesnoj nastavi izvijaju nove vrijednosti i to vlastitim prikazivanjem povijesnih događaja i stanja. Arno Schmieder sasvim uvjerljivo naglašava na osnovu svoje nove nauke o svijesti jedinstvo između tjelesnoga i duševnoga. Njemu je sve ono što je tjelesno samo izraz duševnoga, pa zato traži da se kao takvo ocjenjuje istom vrijednošću i da se jednako tako njeguje kao i duševno. Kultura tijela kojoj pripada u najvišemu smislu i ples, njemu je to ujedno i kultura duše. (Poredi knjigu »Tanz und Seele«.) — Paul Georg Münch veli: »Škola rada to je ona škola koja svojim psihološkim metodama i čitavim svojim umjetničkim načinom obrazuje stvaralačke snage«.

d) Zastupnici radne nastave otklanjaju svako prisilno šematiziranje svojega rada. U svakoj je građi usađen osobeni način rada i svaku građu treba drukčije obrađivati, dakle individualno. To bi moglo i da bude tako. Ali u drugu ruku za svaki ljudski rad postoje neki općeniti duhovni zakoni. Tko ne želi kazni, taj ih ne smije previdjeti. Šta više, oni i sami znadu da sebi pribave uvaženje. Da vidimo kako sad stoji u radnoj nastavi što se toga tiče.

Scheibner, jedan od učenika Gaudigovih i jedan od najpoznatijih i najznamenitijih propagatora radne nastave daje nam o tome ovakvu fundamentalnu analizu:

I. Bitnost rada i procesa rada

Koji su glavni biljezi rada?

1. Upotrebom radne snage (bilo pretežno fizičke bilo pretežno duhovne energije) sustavni se red radova izvodi ili se podržava.

2.) Ovi se radovi vrše u nekom radnom materijalu da se postigne svrha. Taj materijal može biti stvaran (dinglich) ili misaon.

3.) Iz toga materijala iznikne konačno neki uradak, nešto što imade na sebi neku vrijednost i što radu daje smisao: komad oruđa, umjetničko djelo, produkt misli, djelo mislioca.

Kakav je proces rada?

1.) Postavi se cilj rada ili se hotimice prihvati postavljeni zadatak.

2.) Potraže se sredstva rada, priprave se, ispitaju se čemu će moći poslužiti, onda se izaberu i srede.

3.) Načini se put za rad u obliku osnove i ova se rastavi u odlomke rada.

4.) Pojedini se dijelovi i stepeni rada izvode svaki o sebi, a onda se ovi dovedu u vezu.

5.) Napokon se rezultat rada uoči, promotri, ispita, prosudi, provjeri, uredi, ocijeni.

Kod procesa rada uvijek dolaze do uvaženja dvije strane: S obzirom na gradivo, to je tehnika rada. Ona obuhvata jednako tako duhovni kao i tjelesni rad: raščinja, spaja, raščlanjuje i sređuje, prosuđuje i zaključuje, čita i piše, mjeri i broji, shvaća i prikazuje, promatra i zapaža, savija i trga, reže i lijepi, blanja i pili itd., — a to je rad

a) s pomoću zornoga predmeta,

b) s pomoću predmeta zahvaćena i uzvjesnom vremenu,

c) s pomoću misaonoga predmeta,

d) s pomoću onoga predmeta koji treba prikazati.

S obzirom na nosioca rada, onoga koji radi, proces je rada upravo doživljavanje rada, tj. proces volje zajedno s obiljem čuvstvenih i intelektualnih doživljaja.

II. Koja svojstva mora da pokazuje pedagoški ispravan proces rada?

1.) U osnovci svojoj mora odavati samostalnost, a ta se očituje u aktivnosti i spontanosti.

2.) Mora biti prirodan, tj. čitav tijek rada mora biti primjeren dječjoj bitnosti.

3.) Mora biti ekonomičan, tj. mora uzimati u obzir snagu na racionalan način.

4.) Da bude u skladu s gradivom, tj. mora odgovarati materiij kojom se radi.

5.) Mora odgovarati principu životne blizine, tj mora da odgovara zbiljskome životu.

6.) Treba da odgovara i principu izdašnosti, tj. mora se njime producirati nešto vrijedna.

III. Kako se može netko uzgojiti za proces rada?

1.) Treba naučiti tehniku rada, a to se može postići ovako:

a) Ako učitelj radi prvi.

b) Učenici pokušavaju na dobru sreću, pa obrađuju i tako učeći steknu iskustvo. Tu učitelj samo sa strane promatra.

c) Učitelj upriličuje s učenicima u nastavi lično promatranje rada, kako se radi, na pr., kako se memorira pjesmica.

d) Uvježbani načini rada primjenjuju se na kakvoj novoj građi.

2.) Treba u učeniku razviti duhovno shvaćanje rada, tj. dobru volju i dobru namjeru,[1]) pripravnost na rad, uživanje u radu.

Da malo pogledamo tu Scheibnerovu analizu radnoga procesa! Tu se vide slijedeći stepeni rada:

1.) Postavljanje cilja.

2.) Radna osnova (traže se radna sredstva, određuje se put rada kao osnove).

3.) Rad se izvodi.

4.) Rezultat rada.

1. Postavljanje cilja. Postavljanje cilja ili zadatka rada drže mnogi pristalice radne nastave suvišnim, jer su u brizi da ne bi zašli time i opet u shemu formalnih stepena. Ali upravo radna nastava zahtijeva da bude cio proces rada svijestan. Učenik mora znati o čemu se radi. Cilj rada daje čitavu radu pobudu za rad i polaznu tačku u radu.

2. Radna osnova. Samo ćemo na nekoliko primjera pokazati što time mislimo kazati. Recimo da je cilj načiniti u ručnome radu kakav predmet. Tu treba odrediti kakav će se uzeti materijal, kakav on treba da bude, a onda se odrede pojedine česti predmeta, odnosi veličine i česti, kako će se što izrađivati, kojim orudem, kojim redom treba što izrađivati, kako ćemo rad podijeliti u skupine itd. Ako se uzima gradivo iz svjetovne povijesti, onda treba razmišljati odakle će se uzeti to gradivo, da li iz izvora ili iz čitanke, da li iz naučnih prikaza, koji se istorijski spomenici u zavičaju mogu pogledati, da li imade prikladnih slika i mogu li se one upotrebiti, da li će kod obrađivanja trebati povijesna karta itd. (po Fickeru). Sve će to učenici promišljati, naravski uz pomoć nastavnika.

3. Izvođenje rada. Rad se izvodi u izvjesnim oblicima o kojima ćemo govoriti poslije, a ti oblici ravnaju se najprije prema prirodi gradiva, zatim prema nastavniku, a i prema samim učenicima.

4. Rezultat rada. Ovdje nam se radi o tome da ustanovimo koji su rezultati rada, da ih ocijenimo, kritikujemo, klasificiramo i istaknemo pravu njihovu vrijednost.

[1]) Gesinnung = mišljenje, raspoloženje, osvjedočenje! M. F.

Ovi rezultati mogu biti vrlo raznoliki. Rude (Die Neue Schule) navodi ove:

1. Znanje.
2. Vladanje izvjesnim napamet naučenim gradivom.
3. Upoznavanje izvjesnoga kulturnog dobra.
4. Pojmovi, općenite istine, zakoni.
5. Interes.
6. Pobuđivanje ili produbljivanje čuvstava, raspoloženja.
7. Pobuda volje, zamisao (Vorsatz), čin.
8. Napredak u izvjesnoj vještini vrijednoj za život.
9. Kakav pismeni rad.
10. Crtarija.
11. Rad oruđem.
12. Uspon tjelesne spretnosti.

Kritika neka bude u prvom redu autokritika. Ona se odnosi na gotov rezultat, na metodu rada i naročito na to da li »postupak u radu vodi do rezultata izravnim ili neizravnim, najkraćim ili najduljim putem«.

Gdje je potrebno, kritika će u prvom redu postaviti rezutate rada u veće snošaje.

Rezultati rada pokazuju se konačno u pravoj svojoj vrijednosti vježbanjem i primjenjivanjem.

3) **Provođenje radne nastave.** Mnogi nalaze poteškoće radnoj nastavi u praksi: 1. u onim sredsvima što ih ona traži, 2. u nedostajanju dovoljno obrazovanih nastavnika i 3. u ograničenom vremenu i novim teretima učenika, koji bi mogli biti s njome u vezi. Protiv toga moglo bi se općenito istaknuti da se u novu školu ne može prijeći jednim mahom, nego da imade između škole učenja i škole rada bezbroj stepenica. Uz prvi prigovor može se još kazati i to da i s najprostijim sredstvima možemo postići mnogo toga. Uz onaj drugi opet može se reći da nastavnici obrazovani po starom načinu mogu steći što im još treba i u različnim tečajevima, dok će se novi nastavnici od početka obrazovati za nove potrebe. Uz onaj treći prigovor napokon dade se reći da u školi rada zaista može biti opasnosti od preterećenja učenika. Protiv toga treba se odlučno boriti držeći uvijek pred očima, kako se ni ovdje ne smije tražiti premnogo, nego, naprotiv, uvijek gledati da se proces rada udesi tako, da bude što je moguće više ploda.

Bilješka. U Njemačkoj omogućuje Državni ustav prerušivanje škole učenja u školu rada propisujući u trećoj alineji članka 148 radnu nastavu kao poseban predmet, a pravilnik toga zakona u § 1, alineja 3 propisuje »vježbe za razvijanje nagona formiranja i za obrazovanje ukusa jednako za sve stepene nastave. Dalje određuje da se pobrano znanje i vještine moraju primjenjivati i izvan satova određenih za vježbanje.

4) **Povijest radne nastave:** Prednosti ručnoga rada i povoljan njegov utjecaj na obrazovanje duha poznate su bile u povijesti pedagogike

već vrlo davno. Već je Komenski (1592—1670) držao ručni rad potrebnim zbog toga što uopće budi radost u radu i tako izvrsno pripravlja za život. John Locke (1632—1704) zahtjevao je rad u radionici i vrtu kao uzgojno sredstvo i za djecu bogatijih porodica. Francke (1663—1727) provodi s djecom u sirotištu tokarske radove, a i radove s papirom. Rousseau (1712—1778) misli da učenik i sam mora postepeno izmišljati aparate potrebne za nastavu da tako ujedno sam zarađuje pojmove. On kaže u svom »Émilu«: »Ako ste me do sada pravo shvatili, onda ćete razumjeti kako ja neopazice dovodim svoga gojenca i navikom na tjelesno vježbanje i ručnim radom do toga da nastoji razmišljati i shvaćati. Émil neka radi kao seljak, a misli kao filozof. — Pomisli na to da će on zaista više naučiti radeći jedan sat, negoli da mudruje samim mislima više dana.« — No prije svega, kao što smo izveli na drugom mjestu, bili su Pestalozzi i Fröbel oni koji su zasnovali svoju pedagogiju na misli rada. Njihove su ideje dugo ostale zabašurene pod utjecajem jednostranoga intelektualizma. Istom je najnovije vrijeme nastavilo te ideje dalje da razvija. Mi smo već gore spomenuli ljude koji su te misli iznijeli na svijetlo. Ovdje kažemo samo toliko da to nisu nipošto svi. Ima ih vrlo mnogo koji su stekli oko toga pitanja puno zasluga. Uostalom, druge su zemlje prednjačile u radnoj pedagogiji, a ne Njemačka. Tako Sjeverna Amerika, Engleska i nordijske zemlje. Čak i Japan i Francuska priključiše se prije tome pokretu. Talijanka Marija Montessori[1]) dala je osobito pedagogiji dječjih zabavišta i elementarnoj pedagogiji vrlo dobrih poduda u smislu škole rada... Grad Beč pokušao je da svoje školstvo preporodi idejama škole rada.

III Naročiti oblici rada u nastavi

§ 35 Općenito

Škola rada je znatno umnožila naročite oblike rada u nastavi prema onima iz škole učenja, u kojoj se pretežito gledalo na misaoni rad. Imade oblika rada što se mogu primijeniti u obadvije te škole, osobito ako pomislimo da i nema dijametralne opreke među njima, nego da tu imade zapravo više zajedničkih stepenica. O tim ćemo oblicima rada još zasebice poslije govoriti.

Ponajprije zavise naročiti oblici rada, dakako, o gradivu koje treba da se obradi. Ali ne i jedino o njemu, nego i o vrstama učenika, pa, ne baš na najposljednjemu mjestu, i o sposobnostima nastavnika. Tako će, na pr., biti učitelja koji ne znaju što bi počeli sa slobodnim razgovorom u nastavi. Takvima se onda preporučuje vezani način nastave.

[1]) Marija Montessori (rođ. 1870) polazi sa stajališta da je loše kad se mala djeca nasilno šalju u svijet koji odgovara jedino zahtjevima odraslih ljudi. Zato ona dovodi malu djecu k takvim stvarima koje su toj djeci pristupačne na lak i ugodan način, jer odgovaraju njihovom uzrastu i njihovoj snazi. Njoj nije dječji rad izvođenje tuđega naloga, već je to »prirodni razvitak hotimičnih djelatnosti«. Dijete uči vlastitim radom, pokušavanjem sa svim sredstvima što ih za provedbu rada samo dijete izmišlja (na pr., pisaljke u bojama, drvca, različita geometrijska tjelesa u bojama, isto takve pločice, praporčići, abeceda iz šarene ljepenke i štapići za računstvo).

Mi ćemo najprije ovdje iznijeti te oblike rada kako ih je zamislio Paul Ficker, docent na pedagogijskom institutu visoke tehničke škole u Dresdenu, izloživši ih u knjizi pod natpisom »Didaktika nove škole«, dakako prema potrebama škole rada. Zatim ćemo bez obzira na njih podrobnije prijeći na raspravu o najvažnijim oblicima nastave. Ovo je ograničenje i samo po sebi jasno kad se radi o općoj didaktici; jer treba potanju raspravu o pojedinim pitanjima ostaviti posebnoj didaktici, koja radi o pojedinom nastavnom predmetu ili o stvarnom području.

Ficker razlikuje, u neku ruku, poput Seyfertovih nastavnih stepena, ponajprije dvije skupine didaktičkih oblika rada: U prvu ide skupina oblika **zaradivanja gradiva**, a u drugu skupina oblika **obradivanja** ili iskorišćivanja gradiva radom. Posljednoj skupini pribraja Ficker i rad u vježbi i primjeni. Uz ove dvije glavne skupine prislanja pisac i treću skupinu **socijalnih oblika školskoga rada.** Donosimo pregled koji pokazuje kako se te tri glavne skupine dalje raščlanjuju. (Poredi u citiranoj knjizi na stranici 13 i dalje):

A) **Oblici rada u skupini za zaradivanje gradiva**

I. Rad u neposrednoj zazbiljnosti. Opažanje kao temeljni oblik rada.

II. Rad u posrednoj zazbiljnosti.

1. Na modelu.
2. Na slici.
3. Na karti.

III. Rad gradivom koje se služi govorom.

1. Rad živom riječi:
a) izvješćuje učitelj,
b) izvješćuje učenik,
c) gradivo daje radio i gramofon.
2. Rad s tekstom:
a) literarni tekst,
b) odlomci istorijskih i religijskih izvora,
c) školska knjiga i druga poučna prikazivanja,
d) zbirka zadataka,
e) tekst iz novina,
f) rječnici i kazala,
g) tekst u tuđim jezicima.

B) **Oblici rada u skupini za iskorišćivanje gradiva**

I. Rad misaonim pronicanjem.

1. Razvijanje pojmova,
2. razvijanje zakona i zakonitosti,

3. poređenje,
4. dokazivanje,
5. razjašnjenje,
6. rad iz područja misaonoga svrstavanja:

a) spoznavanje zadanoga svrstavanja (na pr. u izvjesnoj pripovijesti),

b) svrstavanje nekoga gradiva (na pr. u prirodopisnoj nastavi po vrsti, rodu, porodici, redu itd.),

c) uklapanje (u kakav sustav ili »sklop« [na pr. u kraj, svečanu priredbu, sastavljanje programa]);

7. prosudivanje svrhe prema sredstvima:
a) tehničko mišljenje,
b) biološko mišljenje;
8. Vlastita i samoradina kritika.

II. Formiranje u mašti.

III. Prikazni rad:

1. prikazivanje govorom:

a) usmeno prikazivanje,
b) dramatsko prikazivanje,
c) pismeno prikazivanje;

2. manualno prikazivanje:

a) pisanjem u novome duhu,
b) slikanjem,
c) različitim oruđem;

3. muzikalno prikazivanje;
4. gimnastičko prikazivanje.

IV. Vježbanje i primjenjivanje.

1. Rad kojemu je svrha da se što upamti,
2. vježbanje nekoje spretnosti,
3. primjenjivanje.

C) **Socijalni oblici školskoga rada**

I. Rad razreda.

II. Rad skupine.

1. Stvaranje skupina uvjetovano školskom organizacijom,
2. stvaranje skupina unutar normalne nastave u razredu,
3. stvaranje skupina izvan nastave.

III. Rad pojedinaca:

1. U sklopu razreda.
2. Domaći rad.
3. Rad pojedinca prema metodi Dalton-plan.

IV. Razdioba rada gdje će se naknadno sjediniti sav rad. —

Ficker još izrijekom pripominje da pojedini oblici rada »nipošto ne treba da stoje u stalnom odnosu i redoslijedu«. U tome se ovaj sustav oblika rada iz temelja razlikuje od t. zv. formalnih stepena. Dakako da imade i unutar ovoga sustava radnih oblika izvjesnih čvrstih odnosa. Tako, na pr., treba uvijek spajati radne oblike iz prvih dviju velikih skupina s jednim oblikom rada iz treće skupine. Ali drukčije ipak vlada daleko veća sloboda u tome spajanju pojedinih oblika rada između sebe. Ovdje treba opaziti — kako smo naglasili već i prije — da ni takozvani formalni stepeni, a ni stepeni nastave ne treba da budu pod moraš, niti je to od potrebe.

§ 36 Predavajući oblik nastave[1]

1. **Predavanje učiteljevo.** I u novoj školi pridržava predavajući oblik nastave svoje pravo, iako ne ostaje na onako dominantnu mjestu kao u staroj školi. Tako veli Gaudig: »Neće uvijek biti maksimum samorada didaktičnim optimumom«. Ova je riječ u prvome redu tamo umjesna, gdje se radi o pravljenju raspoloženja ili gdje treba nastavu formirati u doživljaj. Predavajući oblik nastave treba dakle upotrebiti kao stvaranje raspoloženja za pjesmu ili drugu kakvu umjetninu, dalje kao pripovijedanje i opis. Kao pripovijedanje umjestan je taj oblik naročito u povijesti i materinjem jeziku, ako treba priopćiti koju istorijsku zgodu i gatku i priču. Široko polje za opisivanje pruža prirodopis, a prije svega zemljopis. »Nikoji učiteljev razgovor u nastavi, pa bio i najtemeljitiji, ne može stvoriti tako žive slike o tropskom nevremenu, o provali Vezuva, o osobinama visokih Alpa, kao opis koji se osniva na vlastitom doživljavanju ili kad je taj opis tako udešen da učenik misli gledajući u učitelja, koji o tome predaje, kao da vidi sama istraživača« (Wagner, Metodika zemljopisne nastave).

Dalje je umjesno učiteljevo predavanje, ako se radi o tome da se uštedi na vremenu i snazi. Naši su nastavni programi tako obilati da nije moguće obraditi sve gradivo radnom tehnikom. Tu ne preostaje učitelju drugo nego da učenicima primakne izvjesni dio gradiva predavajućim nastavnim oblikom. Ali ovo ne smije postati pravilom.

Najposlije se može preporučiti predavajuća nastava kad se želi djecu naviknuti da ne upadaju uvijek u riječ, nego da jedared i duže vremena slušaju šuteći i pazeći.

[1]) Ovo se nazivlje i akroamatskim oblikom (od akroama, čuveno, predavanje) nastavnoga postupka. Prije su ga sravnjivali sa dogmatskim nastavnim postupkom, a pitajući nastavni oblik opet sa heurističkim ili razvojnim nastavnim postupkom. Pa ipak može i predavanje postupiti razvojno, kao što ne mora razgovor s pitanjima i odgovorima da bude uvijek razvojan oblik nastave.

Nije laka umjetnost predavanja. U svojim arforizmima kaže Kellner o pripovijedanju ovo:

»Dobar pripovjedač kuca na svaka vrata; sad potakne maštu, sad se hvati srca i čudi, onda će pobuditi radost, naskoro će izazvati žalost i strah u duši. Dobar pripovijedač pripovijeda ljudima koji sjede ispred njega, on im se priljubi. On neće da formira publike, nego ona formira njega, ali s tom razlikom da on sabere duhovne osobine slušača, bila to djeca ili odrasli, kao što ogledalo sabire zrake, a onda ih odrazuje oplemenjene ili ubogaljene«. Učitelj je dužan da se vježba u slobodnu predavanju, pa ako mu i nije od prirode dano da je umjetnik u slobodnu predavanju, onda neka pomisli da se može mnogo postići ozbiljnom čežnjom i strogim uzgajanjem sama sebe.

Zahtjevi koji bi se mogli postaviti na učiteljevo predavanje jesu ovi:

a) Predavanje treba po mogućnosti držati slobodno, ali neka ne čini dojma kao da je napamet naučeno od riječi do riječi. Uvijek se mora jasno vidjeti lično shvaćanje i proniknuće. Takvo slobodno predavanje uvjerava sasvim drukčije, djeluje mnogo snažnije i omogućuje učitelju da svakoga časa bolje prosudi učinak, pažnju može svraćati na razred i tako bolje držati sve učenike na uzdi. Sitne smetnje će na taj način da se uguše u klici. Koliko je jadan u drugu ruku učitelj koji je za trajanja čitava predavanja vezan o knjigu! Djeca imadu za to oštro oko, odmah zapaze učiteljevu nespremnost, pa mu — učenici znadu biti veoma okrutni — otešćavaju život.

b) Govor kod predavanja neka bude lijep.

»Dobar govor je duša nastave i najbolje jamstvo za pravi uspjeh nastave« (Matthias). Predavač vrlo lako pada u pogrešku da govori preglasno. To je loše i za učitelja i za učenike. Od učitelja traži preglasan govor veće naprezanje govornih organa, a učeniku je teško da ostane zadugo pažljiv. Ali i pretih govor opet ne valja. Bolje da učitelj i malo jače naglašava, nego premalo. Dabome da kod toga ne smije pasti u pedantni školnički ton. Ton treba mijenjati u dubinu i visinu, pa i u ritmu, a od zgode do zgode neka zađe i u svečani ton. Predobro je poznato kako monotonija u glasu uspavljuje slušače. »Govori kako si čuo da se govori u dobro obrazovanu društvu, sa lokalnim prizvukom, sa individualnim tonom svojega rodnog kraja, neprisiljeno i prirodno, ali ne nemarno, najmanje vulgarno. Čitaj uzdigavši se na nacionalno stajalište sa svoga narječja i to tempom i naglaskom kao da si na pozornici, ali bez patosa, da ne ispadne odviše kićeno ili pedantno« (Krumbach).

2. **Predavanje učenikovo.** Pored učiteljeva predavanja staje izvještaj učenikov. On ili ponavlja gradivo koje je već obrađeno ili daje novo i vlastito. Izvještaji posljednje

vrste izvrsno su sredstvo kojim se može korisno upotrebiti za nastavu i vanškolski učenikov život. Učenici mogu kod toga crpsti iz knjiga ili iz vlastitih doživljaja. Rad učenika koji izvješćuje veoma je raznolik u takvim slučajevima. On mora sabirati gradivo, a to biva opažanjem, eksperimentiranjem, propitkivanjem, čitanjem i domišljanjem o pojedinostima u izvjesnu doživljaju. On mora gradivo srediti, jezično formirati, promisliti da li je od potrebe što i napisati na ploču i još mnogo toga. Učenika treba odmah u početku privikavati na predavanje, ali da ga ne uči napamet, nego da govori s pomoću lozinki, a najposlije i slobodno, bez njih.

Osim učenika koji izvješćuje razumije se da trebaju i ostali učenici nešto raditi. Oni moraju slušati, mogu si praviti bilješke, pa na kraju predavanja vježbati se u kritici. Uzgajanje za takvu kritiku od velike je važnosti, a slijedit će na pitanja kao što su ova: Može li se što misliti kod predavanja? Da li je predavač pripovijedao jasno? Da li je razlikovao glavne stvari od sporednih? Da li je bilo iznutra logički povezano? Da li je govorio prepolagano, prebrzo, pretiho, preglasno, nerazgovijetno, nelijepo? Što je od sadržaja vrijedno da se upamti? S učenikovim predavanjem može se spojiti i vježbanje u sastavljanju zapisnika.

c) **Gramofonske ploče i radio.** Namjesto žive riječi u predavanju mogu kao surogati poslužiti i gramofonske ploče i radio. Prednost je onih ploča u tome što se predavanje može i ponoviti. Radio treba upotrebljavati brižljivo. Prečesto upotrebljavanje može lako dovesti do površnosti, a i do kvarenja muzikalnoga sluha. Umjestan je radio i gramofon tamo gdje predavanje kakve znamenitosti može postati doživljajem za učenike, dalje i od vremena do vremena također u nastavi tuđih jezika, ako je od potrebe da to predaje osoba kojoj je tuđi jezik materinjim jezikom.

§ 37 Ispitujući oblik nastave[1]

1. **Pitanje učiteljevo.** Stara je škola označivala učiteljevo pitanje krunom nastave. Još i Diesterweg zove ga »krunom učiteljeve spretnosti i vrhuncem učiteljeva života«, a Matthias veli: »Ko zna spretno i ispravno postavljati pitanja, imade prikladan metodički prstomet«. Naprotiv pak Gaudig misli ovako: »Ne mogu prije vjerovati u ozdravljenje naše njemačke škole dok se ne slomi despotizam pitanja. Ono je najgori neprijatelj samorada.«

I ovdje leži ono pravo u sredini, dakako u sredini koja naginje Gaudigovu sudu. Učiteljevo je pitanje potrebno kad ono daje učenicima vrijedan misaoni poticaj, ako smjera na to da

[1]) Zove se i erotematički postupak nastave, (od ĕrrôtêma = pitanje).

odredi učenikovo duhovno stajalište, da mu pojača snagu, da unaprijedi ili da ustanovi njegovo znanje. Tako su i ispitna pitanja sasvim umjesna, pa će se i danas učitelj morati ozbiljno pozabaviti tehnikom pitanja; pripaziće da pitanje bude jezično ispravno (upitne riječi moraju, na pr., da se ispravno upotrebljavaju, izrazi[2]) se nesmiju odjeljivati), razumljivo i primjereno duhovnom stajalištu učenika. Neće ni to smetnuti s uma da i učenici moraju jezično ispravno, glasno, razgovijetno, dobro naglašeno i što suvislije da odgovaraju.

Namjesto pitanja može učitelj uvesti i t. zv. nastavne impulse. To su kratke zapovijedi kao: pripovijedaj, popravi, nastavi, ponovi, dokaži, prosudi itd., ili pojedine riječi kao: dakle, naime, ali, ipak, jer, time itd. Treba staviti prigovor, pokazati sumnju.

2. **Pitanje učenikovo.** Uz učiteljevo ide i učenikovo pitanje. Djetetu je svojstven nagon da pita. Ne treba ga prigušivati, nego upotrebiti na korist nastave.

Dabome, učenička su pitanja od različite vrijednosti. Ponajprije su onakva koja se postavljaju u rastresenosti i površnosti, doduše i zbog želje da na sebe svrate pozornost. Takva će pitanja učitelj otkloniti, ali kod toga ne smije poplašiti djeteta. Učiniće to tako da i ne zapazi pitanja ili da dijete ponuka neka bolje razmisli o pitanju.

Naprotiv, vrlo su vrijedna pitanja koja proističu iz dječjega nagona za znanjem i obrazovanjem. Njima će učitelj obratiti svu svoju pažnju, njih će on njegovati i potsticati. Odgovor na takva pitanja može biti raznolik:

1. Učitelj će uputiti učenika da promisli možda bi i sam mogao na to pitanje da odgovori.
2. Daje da na to odgovaraju drugi učenici.
3. Upućuje učenika na roditelje ili na druge osobe.
4. Daje učeniku knjige neka tamo potraži odgovor na svoje pitanje.
5. On sam odgovara na pitanje.

Pa i pitanja što ih učenik postavlja iz obrazovne potrebe mogu se otkloniti, ako padaju za vrijeme dok se obrađuje izvjesno nastavno gradivo, a ono se odalečuje od njega. Učitelj se ne može baviti i onim pitanjima, što je po sebi jasno, ako ne želi da ošteti cilj nastavnoga rada. On će u takvim slučajevima uputiti učenika da ponovi pitanje kad ono bude na drugomu, prikladnijemu mjestu. A može također i da od vremena do vremena dopusti učenicima da pitaju što ih volja i to kad je svršio određeni dio nastavne građe, pa mu ostaje koji dio sata. Veoma je plodonosan ovakav sasvim prigodni postupak; daje učitelju zanimljiv pogled u mišljenje, čuvstvovanje i težnje, rad i zanimanje njegovih učenika.

[2]) Redensart. To znači zapravo uzrečica! M. F.

§ 38 Slobodni razgovor u nastavi

Od učenikova pitanja samo je još jedan korak do slobodna razgovora u nastavi. U čemu sastoji? Kako da se vodi? Što ima kod toga da radi učitelj?

Slobodni nastavni razgovor je način rada uzet sasvim iz zazbiljnog života. Kako se u životu zabavljaju djeca i odrasli s nekom temom, onako neka je i u školi. Predmet razgovora za učeničke razgovore neka potekne od učitelja ili još bolje od učenika. Često će se on naslanjati na kakav učenički doživljaj, bilo na učeničko putovanje, na zadržavanje u učeničkome domu, bilo na kakav znameniti događaj u školi ili u životu. Ovdje je od vremena do vremena umjesna i prigodna nastava. Način rada u slobodnu razgovoru može se upotrebiti u svakom gradivu koje ide po nastavnom programu, pa će poslužiti kao neko izravnanje s drugim, vezanim oblikom rada. Na svaki način neka ne bude samo ovakav način rada jedini u nastavi, nego samo jedan od mnogih.

Učenici pitaju dakle sami sebe, sami odgovaraju, moraju se naučiti da suvislo govore, da druge poslušaju, da i drugima dopuste neka se izjasni. Treba da nauče da govore o stvari, moraju nastojati da dopru do nekoga cilja. Neće se uvijek postići i rezultat; ali to ne škodi najposlije ništa, jer slobodan razgovor u nastavi imade uzgojnu i obrazovnu vrijednost već sam po sebi. Veoma se preporučuje da jedan od učenika vodi i z a p i s n i k, a taj se onda čita u slijedećem satu i tada ga prosuđuju svi učenici.

A što ima kod toga da radi učitelj? Moraće često da se umiješa u razgovor, ako učenici nisu još uvježbani u ovom obliku nastave. Ali što se znade više ukloniti kao nepotreban, to je bolje. Osobito će paziti na to da se razgovor ne razlije preko kolotečine, nipošto da se izvrgne u divlju zbrku. Kod toga se traži mnogo učiteljeve spretnosti; učitelji koji je nemaju dovoljno, bolje će učiniti budu li se držali vezanoga oblika rada.

L o t t a M ü l l e r, jedna od Gaudigovih učenica i jedna od gorljivih pobornica ovoga načina rada, pokazuje na jednome primjeru iz geometrije, na predmetu kojega mnogi drže baš neprikladnim za taj način rada, u čemu je sastojao njezin rad za vrijeme jednoga sata nastave u duhu slobodna razgovora u nastavi. Ona to prikazuje u svojoj knjizi »O slobodnu radu učenika« na str. 27 i dalje:

»Pripravila sam polaznu točku,
omjerila sam težinu pojedine zadaće koja se tražila, pa sam poslije toga odabrala jednu učenicu koja ima da dođe do riječi,
potsticala sam slabije učenice na saradnju,
opomenula sam na strože prikazivanje i dovela u naročit položaj, tako da razred naučim kratku i jasnu prikazivanju kad je to osobito od potrebe u izvjesnim područjima;
regulirala sam tempo nastave, sačuvala sam ga naime od poteznja;

često sam se susprezala, jedared kad je trebalo da ne opomenem rastresenu djecu, jer bi ih lišila hrabrosti, onda kad mi se jasno učinilo da bi djeca udarila smjerom mišljenja koji bi mogla pogoditi i bez moje pomoći;
kazala sam razredu potrebne oznake kad su stvar shvatili kako treba;
popustila sam, kad je razgovor u nastavi pošao drugim tokom negoli sam ja zamišljala koliko je izgledalo da će to biti ipak uspješno;
čitala sam im izraze lica i držala pred svojim očima duhovnu sliku pojedine učenice kako bi pravu radnicu postavila na pravo mjesto;
pazila sam na slabije učenice da li i one u odlučnim časovima idu sa ostalima, prekidala sam učenice koje su prebrzo žurile, omogućila sam im da svoje misli izraze i pismeno;
kad je trebalo da i ja zahvatim, davala sam najprije što sam mogla slabiji impuls;
brinula sam se da učenice ne čekaju besposleno na one sporije;
poticala sam na pomaganje među učenicama ili sam odobravala obazrivim pomagačicama;
upamtila sam učenice koje su nalazile osobite putove;
razabrala sam iz sasvim tiha razgovora pojedinih učenica između sebe da jedna radi osobito intenzivno;
primijetila sam od zgode do zgode vrlo povoljno razvijene momente;
kad je rad povoljno tekao ja sam se svijesno povlačila;
postavila sam dijete, kojemu sam zapazila kako radi, na mjesto koje mu odgovara;
zatajila sam u sebi učiteljicu tako jako da na jednomu mjestu nisam zabranila upadicu u razgovor;
zadala sam najposlije pojedine prikladne domaće zadaće.

Jednom riječi radila sam neprestano, bilo da sam p r o m a t r a l a, bilo da sam o r g a n i z i r a l a, pa mislim da nisam razorila osobine razreda svojim radom.«

§ 39 Opažanje u nastavi

Neophodno potrebno sredstvo obrazovanja duha jest o p a ž a n j e. Već su ga u staroj školi gajili, a u novoj školi ono čini jezgru nastave.

Opažati znači upraviti svoju pažnju na kakav predmet ili pojavu u svrhu proučavanja. Opažanje može imati najrazličitije oblike. Prema učešću učenika u p r a v l j a njime učitelj ili je s l o b o d n o učeničko opažanje. Između obje vrste vezanosti i potpune slobode stoje bezbrojni međustepeni. Opažanje kojim ravna učitelj stajaće većinom na početku nastave. Učitelj mora davati djeci mnoge naputke k a k o treba opažati. Postepeno će naučiti i učenici da samostalno opažaju. Kakve će vrste biti na-

puci nije moguće izložiti u općoj didaktici, nego to ostaje za zadaću posebnoj didaktici.

Opažanje možemo razlikovati prema rezultatu učeničkoga opažanja na ono koje opisuje, potvrđuje, otkriva i tumači.

Opisno opažanje je, na pr., onda kad se opaža s namjerom da se predmet ili pojava naprosto opišu; potvrdno opažanje je onda kad opisivanje »smjera prema sasvim određenoj točki na kojoj se nalazi pojava što je treba ispitati«, ako »treba opažanjem potvrditi kakvu pretpostavku ili slutnju koja je nastala prilikom predašnjega rada«; ako treba dobiti kakav rezultat, onda se opaža otkrivanjem; opažanjem se tumači »kad treba osvijetliti sveze ili red koji leži u objektima«.

Prema načinu razdiobe opažanja na razrede imade ih razrednih, skupnih i pojedinačnih. Čitav razred može opažati. Ili se razred podijeli u skupine. Svaka od tih skupina preuzimlje dio opažanja. Najposlije se pojedini rezultati obrade zajedničkim radom kao skupni rezultat. Isto tako treba postupati i kod pojedinačnih opažanja. Skupna su i pojedinačna opažanja osobito onda od potrebe kad je područje opažanja tako opsežno da toga razred kao cjelina ne bi mogao svladati. Ne smije se zanemariti pojedinačno opažanje, jer ono može da učenika vanredno osamostali u opažanju.

Opažanju služe akvariji, terariji, sandučići za kukce, a prije svega školski izleti i školska putovanja. Ovakva su opažanja na izletima i pohodima od vrlo velike uzgojne vrijednosti, ali traže od učitelja mnogo znanja, odgovornosti i požrtvovnosti, ako ih hoće obavljati kako valja. Ne samo što zbliže učitelja sa učenicima, nego i uvode u svijet stvari i otvaraju mnogo novih poučnih dobara (Lehrgut) koja se ne mogu predavati takvom svježinom života među četiri školska zida. »Skoro da i nema nastavnoga predmeta koji ne bi mogao crpsti koristi iz ovakva opažanja na izletima i školskim pohodima. U geografskoj nastavi o zavičaju zemljopisni se pojmovi »steknu putovanjem« kao što: brdo, dolina, bilo, ravnica, potok, rijeka, jezero itd. Istom putujući po karti djeca nauče da je pravilno shvaćaju... U prirodopisu već mnogi učitelji u prirodi svršavaju najveći dio svoje nastave. Oni rade sa svojim razredima sad pokraj živice, sad uz baru, sad na strništu, sad na rubu livade, šume, pokraj klila i u staklenicima. U službi fizike i kemije stoje posjeti električnih radionica, plinara, talionica, ustava u dolinama, uređaja tvornica itd. Računska nastava vidi različite računske prilike na ulici u gradu ili na polju i »sabire brojeve« za mnoge računske vježbe. Geometrijska nastava radi na livadama, poljima i slobodnim mjestima ili se zaustavlja... na prikladnim mjestima da pregleda geometrijske oblike. Povijesna nastava upriličuje povijesna putovanja po zavičaju. Promatraju se tom prilikom gradine, utvrde, dvorci, opkopi, ruševine, crkve, samostani, groblja, općinske kuće, pustoši itd. Učitelji povijesti vode također svoje razrede u istorijske muzeje,

pa im ondje pokazuju oružje, grbove, nošnje, novac, pečate itd. Otkako je uvedeno crtanje po prirodi i u gimnastiku igranje u prirodi, postala su i ta dva predmeta »vankućni«.[1]) Čak i materinji jezik vuče iz takvih putovanja različite koristi za pojedine ogranke kao za pravopis, pismene sastavke i obrađivanje pjesmica« (Ficker). A mi dodajemo da i nastava u pjevanju može njegovanjem pučke popjevke ovdje također samo da što dobije.

Ako se umjetno izazove kakva pojava koju treba opažati, onda se takvo opažanje zove **eksperimenat.** — Mogu da ga izvode učitelj ili učenici ili istodobno u zajednici. Učiteljev je eksperimenat umjestan kad je pretežak za učenika ili kada je skopčan uz opasnosti, ili kad treba štedjeti vremenom, ili kad učenik treba da nešto nauči iz učiteljeva eksperimenta za svoju tehniku u radu. Ipak i ovdje ostaje cilj škole, a taj je da učenika obrazuje za samostalnost. A to će postići najbolje time što će učitelj pri svojim eksperimentima privoditi učenike što bude više mogao da mu pomažu. O tome će trebati i opet da se potanje brine didaktika pojedinih predmeta.

§ 40 Tumačenje

A. **Općeniti zahtjevi:** Nastava daje na svakom koraku prilike za tumačenje. Trebalo bi da učitelj imade uvijek pravo čuvstvo za ono što bi valjalo protumačiti. Često ga na to navedu i pitanja mudrije djece, pa često pojedina stvar bude objašnjena razumljivije i plastičnije nego dugotrajnim učiteljevim tumačenjem na dušak.

1. Tumačenje mora zalaziti zaista u dubinu. Žalibože često se samo prevrću riječi. Djeca se nabacuju izrazima kojima razumiju tek polovičan sadržaj. Treba samo pomisliti na riječ »vjerovati« koju tako rado stavljaju djeci u usta u vjeronauku, a da ta riječ rijetko imade za njih i pravo značenje. Goethe govori u svome »Götz von Berlichingen« o takvim »ispraznostima i mlaćenju slame« kad izvješćuje o tome kako Götzov sinčić Karlo ni svoga rođenoga oca ne prepoznaje od same učenosti.

2. Kod tumačenja treba se čuvati izobilja.

»Došlo je već tako daleko da tumačenje Uhlandove »Kaiserwahl« obasiže 1¾ stranice kvarta pod 16 tačaka u kojima se vjerno nabrajaju i opisuju sitni uresi carstva, a uz Müllerovu »Der Glockenguss zu Breslau« spominje se godina, stil crkve sv. Magdalene, kao i doba ljevača zvona i njegovo ime« (Matthias).

Takav postupak pretvara tumačenje u rasparčavanje. Suvislo ponavljanje učenika pokazuje učitelju da li je u tumače-

[1]) aushäusig!

nju dao previše ili premalo. Kako u šumu zavikneš, onako ti iz šume i odjekuje.

B. **Vrsti tumačenja.** Pojedinačno tumačenje kreće se u dva pravca:

a) J e z i č n o t u m a č e n j e : Tumačenje riječi i rečenica. Nepoznati izrazi (tuđe riječi, zastarjeli i slikoviti izrazi) moraju da se zamijene poznatima. Pa i etimologijska razmatranja dolaze dobro. Kod tumačenja rečenica razvezuju se zamršeni periodi u jednostavnije, a neobični složaji rečenica zamjenjuju se običnijima.

b) S t v a r n o t u m a č e n j e ima da osvijetli smisao izvjesne riječi. Predmeti se primiču djetetu, kao i procesi, najbolje zornošću (princip zornosti!), slikama, opisima, orisima, poređenjem i tome sličnim načinom. Naprotiv pojmovi se tumače :

1. d e f i n i c i j a m a (logička: krug je... itd., genetička: pomrčina mjeseca nastaje itd.);

2. o b j a š n j e n j i m a (elipsa je zatvorena savijena crta; ima dvije osi nejednake dužine itd. Dakle dodaje se niz pojedinih biljega);

3. p r e t r e s a n j e m (kit je sisavac; kukuruz pripada travama; pojmu se određuje pripadno mjesto);

4. r a z g l a b a n j e m (particija: Drvo sastoji od korijena, stabla i krošnje);

5. n a b r a j a n j e m v r s t a koje pripadaju pojmu: (Što znači kruh svagdanji? Sve ono što pripada hrani tijela i potrebama itd.);

6. p o r e d b a m a (Isusove poredbe: Kraljevstvo je nebesko kao... itd.);

7. s u p r o t n o s t i m a (»kleti« u 2 Božjoj zapovijedi je nasuprot »blagosiljati«).

Sudove razjašnjavamo osvjetljenjem smisla riječi (tumačenje riječi i pojmova) kao i svađanjem na primjere: Blaženi čista srca, na pr. Josip.

§ 41 Pokazivanje i rad pred učenicima

Ovaj postupak treba smatrati kao neku suvrst predavanja. On prati predavanje kao i pitanje, a tehničke se vještine i ne mogu učiti naročito bez uzorna rada pred učenicima. Pokazuju se predmeti, modeli, slike, crteži, osnove itd. Kako se mora vladati onaj što pokazuje, donekle smo istakli kad smo govorili o principu zornosti. Kod pokazivanja treba paziti da svi učenici vide što im se pokazuje — sitni se objekti zrijenja moraju nositi po razredu —, da im sve dijelove brižljivo promotre i imenuju, a kod toga treba osobito paziti na strogi red. Učitelj mora kod pokazivanja držati bez prekida čitav razred na oku.

O radu pred djecom vrijedi naročito ovo:

1. U svakom pogledu neka bude u z o r a n, stvarno ispravan i neka odgovara estetskim zahtjevima. Eksperimenti moraju biti dobro priređeni, tako da zaisto i uspiju. Ako učitelj ne može da sam radi pred učenicima — što se može desiti u pjevanju i gimnastici, — onda treba odabrati učenika koji će biti prikladan u tu svrhu. Pored rada pred djecom treba uporedo da slijedi glatko i jasno tumačenje, a učenike treba neprestano pozivati na saradnju. Žalibože, baš se u toj umjetnosti premalo vježbamo. Ne misli se dovoljno o tome kako upravo uzorad rad pred učenicima pobuđuje pozornost i respekt.

2. Iza izvođenja totalnoga procesa slijedi r a s t a v l j a n j e na dijelove. Treba pomisliti na gimnastiku, pisanje, crtanje i pjevanje.

3. Treba nastojati oko vjernoga o p o n a š a n j a vanrednom dosljednošću i brižljivošću. Učitelj mora neprestano ispravljati i bodriti na napredak. Ako se tako shvati, onda ni tehnički sati nastave nisu nipošto sati odmora.

§ 42 Socijalni oblici rada u nastavi

Socijalni oblici rada dolaze do izražaja u r a d u r a z r e d a, s k u p i n e i u p o j e d i n a č n i m r a d o v i m a.

1. **Rad razreda.** Rad skupine kao i onaj pojedinaca mogu postati radom razreda, koliko se rade u razredu. Ako učenici jednoga razreda rade zajedno na jednakim objektima, onda govorimo o razrednoj nastavi u pravome smislu riječi — Scheibner to zove »z a t v o r e n o m« razrednom nastavom nasuprot »p o d i j e l j e n o j« razrednoj nastavi u skupinama ili pojedince. Rad ove »z a t v o r e n e« nastave može po Scheibneru da bude opet »v e z a n« ili »s l o b o d a n«. Kod v e z a n e razredne nastave vodstvo je isključivo u rukama učitelja. On priopćava obrazovno dobro oblikom predavanja, uzornoga rada pred učenicima ili vezanim govorom u pitanjima i odgovorima. Vezanoj razrednoj nastavi pripada i t. zv. u l a n č a v a n j e r a d a, a to se osobito preporuča kod vježbanja, dolazi pak do izražaja u skupnoj gimnastici, pjevanju u zboru, govoru u zboru, pisanju po taktu, računanju po taktu i diktatima.

S l o b o d n a razredna nastava jest slobodan nastavni razgovor o kojemu smo već govorili na drugomu mjestu.

2. **Nastava u skupinama učenika.** Nastava u skupinama učenika[1]) postojala je i prije i to u školama u kojima je u jednom

[1]) Gruppenunterricht!

razredu zajedno po više godišta. Pojedina godišta čine onda pojedine skupine. Do isto takve nastave dovodi i računanje u višim školama kao i u nastavi u jezgri i tečajevima. Ovo se razumijeva tamo gdje se drže pojedini predmeti kao t. zv. jezgra i obavezni su za sve učenike, tako na pr. vjeronauk, narodni jezik, povijest, zemljopis, gimnastika, a osim toga svaki učenik mora učiti i niz drugih nastavnih predmeta po vlastitom izboru. Odlučni reformatori škole traže za srednji stepen svoje »produktivne škole« (od 13—16 god.) kao jezgru nastave narodni jezik, računstvo, crtanje i pisanje, u svemu 12—15 sati, a za sve druge nastavne predmete vrijede slobodni tečajevi po izboru.

Dok su navedene skupine uvjetovane školskom organizacijom, dotle se t. zv. slobodne radne skupine formiraju u istom razredu sa mnogih drugih razloga. Döring navodi šest takvih razloga :1. Jednaka nadarenost, 2, jednolik položaj roditelja, 3. jednovit položaj djece u razredu, 4. težnja za zaštitom i pomaganje, 5. zajednički interesi, 6. zajedničko obitavalište. Suvišno je isticati koji je od ovih motiva plemenitiji.

Sve su ove skupine uzgojne i radne zajednice. Ovdje nas interesiraju samo kao radne zajednice. Nastava u skupinama i sama se od sebe nadaje u gimnastici, ručnome radu i prirodnim naukama. Ali se može i u drugim predmetima korisno da primijeni, na pr. u računstvu, narodnom jeziku i povijesti. »Uzmimo da se obrađuje s jednim razredom kakav novi slučaj iz računa ili ga treba vježbati. Najposlije opažamo da jedan dio razreda pokazuje da je potpuno siguran, ali kod druge skupine učenika još imade tu i tamo izvjesne nesigurnosti, a kod treće skupine nedostaje i mnogo razumijevanja i vježbe. Učitelj će prvu skupinu zaposliti tako da im zada najteže zadaće iz računice pa neka rade, ili će im prepustiti kakvo novo stvarno područje da ga računski obrade. Drugoj će skupini dati zadaću koja će pomoći kako da se izravna onaj nedostatak vježbe. S trećom će se skupinom on da pozabavi, bilo da im još jedared tumači, bilo da s njima vježba. U skupinama se može i novo gradivo iz računstva pribirati na taj način da pojedine skupine obavljaju mjerenja na ulici ili na polju ili na kome drugom mjestu, a mogu i sakupljati cijene ili drugi brojčani materijal propitkivanjem« (Ficker) itd. U narodnome jeziku mogu na pr. pojedine skupine dobiti osobite teme za pismene sastavke, u povijesti da pročitaju iz čitanke ili izvora i to u skupini obrade.

3. **Pojedinačni rad.** Kod pojedinačnoga je rada učenik upućen sam na sebe. I baš u tome je velika vrijednost ovoga rada. Kao protuteža zajedničkome radu jest rad pojedinaca kako ne bi bila osobenost učenika prikraćena, nego da naprotiv njegova samoradinost može što više da se razvije posve nesmetano. Pojedinačni rad koji upravo i sastoji u tome da svaki učenik o sebi radi na jednoj ili na različitoj zadaći radi se u školi uvijek

kao tihi rad. Može obuhvaćati i cijele sate, a može trajati samo koji dio sata. Taj oblik rada prevladava u crtanju, pisanju, ženskom ručnom radu, radu pomoću drugoga oruđa, od česti i u računstvu nije doduše i jedini oblik, ali ipak najobičniji oblik nastave. Pa i drugi se nastavni predmeti mogu prigodice da rade »tihim radom«. Upravo su mnogobrojne mogućnosti za ovu vrstu rada: »Radovi sa zornim učivom — na predmetu, modelu, slici, zbiljskoj pojavi; radovi sa tekstom — u udžbeniku na štivu, na odlomku znanstvenoga djela, na pjesmici; radovi u misaonom području — sabiranje dosjetaka, promišljavanje o problemu, pravljenje osnove, izrađivanje pojmova i pravila, sastavljanje sustavnih dijelova —; radnja kojom se prikazuje pomoću crtanja, govora i stvari« (Scheibner). Pa i domaći je rad pojedinačan rad učenika (vidi poglavlje o domaćim zadaćama!).

Bilješka: Pretežito po načelu pojedinačnoga rada udešena je škola Dalton! Vidi § 44!

4. **Nastava pomoću »diobe rada«.** Neke ruke ujedinjenje razrednoga rada, rada u skupinama i pojedinačnoga rada jest t. zv. nastava pomoću diobe rada (Arbeitsteilige Unterricht). Veću zadaću treba čitav razred da izradi. U tu svrhu mora se cijela zadaća u skupnome radu razreda podijeliti na djelomične zadaće. Ove djelomične zadaće obrađuju onda pojedine skupine ili pojedini učenici. Pojedinačni rezultati konačno se spoje u skupni razredni rad, u zajednički rezultat. Dioba rada u nastavi ima dakle tu značajku da pokazuje trodiobu i to razredni rad — rad skupine ili rad pojedinca, najposlije — razredni rad. Kod toga je od najveće važnosti treći stepen, ujedinjenje rada. »O tome ovisi odluka o vrijednosti ili nevrijednosti, o mogućnosti i granicama diobe rada u nastavi. Ako zataji skupnost ili ako je nepotpuno provedena, neće biti ni dobitka u vrijednoj cjelini, pa je tako uzaludan trud oko razdiobe gradiva i pojedinačnoga rada, a time gubi i sam postupak diobe rada na svojoj valjanosti« (Scheibner).

§ 43 O domaćim zadaćama

A. Vrijednost domaćih zadaća:

Protivnici su domaćih zadaća kazali da se terete učenici domaćim i školskim zadaćama tjelesno, duševno i moralno, da se navikavaju površnu i manjkavu radu, da se zavaravaju učitelji i roditelji. Ali tome nisu krive zadaće kao takove, nego njihova vrst, opseg, razdioba, a u mnogo slučajeva kriv je i sam učitelj. Činjenica da domaće zadaće većinom ispadaju nešto rđavije od školskih radova nipošto još ne govori protiv domaćih radova. »Domaća zadaća ostaje životnim pitanjem: odreći ih se znači oštetiti sveukupan sustav uzgoja i nastave« (Kemsies). O vrijednosti domaćih zadaća neka govori ovo:

1. I ne gledajući na sporednu svrhu koja sastoji u tome da se naučeno znanje prevede u moć, domaće su zadaće važan faktor u uzgajanju najljepših kreposti učenika i to marljivosti i savjesnosti. One učeniku jačaju volju za rad, osjećaj i svijest o dužnosti se njima pojačava, a učenik se potstrekava da se odrekne udobnosti i zamamna užitka.

2. One podižu samostalnost učenika i njegovu energičniju težnju za ličnim obrazovanjem, a time jačaju njegovo samopouzdanje; osim toga pobuđuju ga da promisli i omjeri sva sredstva i putove kojima će postići cilj.

3. Doprinose da se škola odomaći u roditeljskoj kući.

B. **Sredstva kojima će se domaće zadaće udesiti da postanu plodnije:**

1. Pazi na vrstu domaćih zadaća!

Domaći rad neka ne bude učeniku teret, nego radost. Radošću će mu postati, ako ga učitelj temeljito pripravi i ako ne bude uvijek samo puka dopuna radu, nego ako bude sastojao iz rješavanja problema, ne baš sasvim novih. Neka se ne propuste nikada one pomoći koje su potrebite da se mognu ukloniti poteškoće što leže u zadaćama. Žalosne li mi nastave koja misli da je sve u tome da se zadaje, ispituje i pregledava! Takva će nastava biti često teški križ sviju članova porodice. Ako se učitelj bude trsio da u školi preruši cijelu nastavu u radnu nastavu, onda neće nedostajati prilike za postavljanje takvih zadataka koji će probuđivati radost, koji »neće u masi, nego u energiji, u samostalnosti, u tehničkoj sigurnosti s kojom se radi« gledati svoju korist.

Ovamo pripada i naputak da se rad za kaznu u obliku domaće zadaće smije davati samo u najređim slučajevima.

Metodički su veoma vrijedne odredbe što ih u toj stvari donijelo naređenje od 8 decembra 1910, a tiče se provedbe Zakona o Višim djevojačkim školama u Saskoj od 16 juna 1910: Sve domaće zadaće treba omjeriti najpomnije o tjelesni i duhovni razvitak učenica, kao i o radnu sposobnost njihova stepena razvitka. Zadaće se moraju u školi toliko pripraviti da ih učenice mogu bez osobitih poteškoća samostalno riješiti. — U tu svrhu treba učenice u satima nastave ... i slobodnim radom izvježbati i naučiti. — Čisto mehaničke radove prepisivanja na pr. višekratno napisivanje riječi koje su nedostatno naučile itd. zabranjuje se isto tako i dugotrajno ispravljane. — Nedopušta se ni iscrpivo diktiranje učevne građe pod satom, kao ni kasnije napisivanje svojim riječima po učenicama, kao ni to da se kućnoj marljivosti u pravilu ostavlja napisivanje nastavne građe (izrađivanje predavanja). Upravitelji škola imadu strogo paziti na to da se ova odredba izvršava u cijelosti.) Za crtanje kao i za ručni rad iglom ne smiju se zadavati nikada domaće zadaće, kaže ista naredba. — Pruska zahtijeva jednako tako.

2. Vagni opseg i razdiobu domaćega rada! Protivnici domaćih zadaća ukazuju na to da škola nema prava proširivati školsku stegu i preko nastavnih sati u školi zadavanjem

domaćih zadaća. Iako ovaj zahtjev ide bez svake sumnje predaleko, to ipak može učitelj odatle razabrati da mora mudro ograničiti zadaće, a da njima ne zadre previše u domaći život. Veoma se preporučuje da djeca izvješćuju koliko je koje potrošilo vremena za ovu ili onu zadaću. Potrebno je obazreti se i na djecu što kod kuće pomažu u privredi, pa tako omjeriti veličinu i rješenje zadaćâ. A da bi se roditelji mogli također sa učiteljem sastajati i sporazumijevati se glede domaćih zadaća, propisuje spomenuta naredba po jedan sat sedmično za razgovore. Kemsies predlaže za rješavanje domaćih zadaća ovoliko vremena: Nižem stepenu po ½—1 sat; srednjem stepenu 1 do 1 i ½ sata; višem stepenu 1 i ½ do 2 sata. Osobito treba pripaziti na to da se množinom domaćih zadaća djeci ne skraćuje vrijeme spavanja. — Griesbach dokazuje na pr. iz točnih bilježaka da i daroviti i marljivi učenici gornje tercije elsaških škola mnoge dane do 12 sati noću moraju da rade kako bi svršili zadaće. Učenice od 12 godina sa prosječno 5 sati nastave na dan imadu često toliko domaćih zadaća da im ne preostaje ni malo vremena za oporavak niti za toliko potreban i obrazovan rad kojim majci pomažu u vođenju kućanstva. Na ovom mjestu mogu nam tri skrižaljke pokazati diferenciju između zazbiljnosti prilika i idealnih zahtjeva:

Djeca treba da spavaju prema dru Bernhardu, školskom liječniku u Berlinu koji je istraživao ove prilike među 6551 djetetom:

u dobi od	uvečer od	ujutru do	sati
7 godina	8 sati	7 sati	11
8 „	8 „	7 „	11
9 „	8 „	7 „	11
10 „	8—9 „	7 „	10—11
11 „	8—9 „	7 „	10—11
12 „	9 „	7 „	10
13 „	9 „	7 „	10
14 „	9^{30} „	7 „	9^{30}

a zaista spavaju:

dob	uvečer od	ujutro do	sati	dakle premalo sati minuta
6—7 godina	8^{55} sati	7^{15} sati	10^{20}	0^{40}
7— 8 „	8^{55} „	6^{45} „	9^{50}	1^{10}
8 9 „	9^{10} „	6^{45} „	9^{25}	1^{35}
9—10 „	9^{10} „	6^{30} „	9^{20}	1^{40}
10—11 „	9^{20} „	6^{30} „	9^{10}	1^{50}
11 12 „	9^{15} „	6^{35} „	8^{55}	1^{55}
12—13 „	10 „	6^{25} „	8^{25}	1^{35}
13—14 „	10^{25} „	6^{15} „	7^{50}	1^{40}

Iz Tewsove »Pedagogija velegrada«.

Axel Hertel je god. 1910 u Kopenhagenu ispitivao 3602 dječaka i 1114 djevojčica u danskim gimnazijama i našao slijedeće prosječne brojeve za školski i domaći rad, za privatnu nastavu, trajanje spavanja i slobodnoga vremena koje dolazi u obzir za odijevanje, »njegu čistoće, put do škole, jelo, odmor i samostalan posao«:

Djevojčice

Razred	Dob	Trajanje škole	Domaći rad	Privatna nastava	Trajanje sna	Slobodno vrijeme
3 razreda srednje škole	14,5	5,57	2,41	0,66	9,10	6,16
4 „ „ „	15,3	5,60	3,04	0,45	8,89	5,99
1 razred gimnazije	16.4	5,43	3,89	0,43	8,46	5,79
2 razreda „	17,4	5,33	3,85	0.33	8,22	6,27
3 „ „	18,5	5,44	4,41	0,16	7,93	6,06
Razred realke	16,5	5,59	3,72	0,32	8,53	5,84

Dječaci

Razred	Dob	Trajanje škole	Domaći rad	Privatna nastava	Trajanje sna	Slobodno vrijeme
3 razreda srednje škole	14,2	5,83	2,17	0,38	9,20	6,42
4 „ „ „	15,0	5,74	2,84	0,47	8,85	6,10
1 razred gimnazije, smjer klasični jezik	16,0	5,71	4,05	0,11	8,43	5,70
1 razred gimnazije, smjer moderni jezik	16,0	5,76	3,76	0,25	8,55	5,68
1 razred gimnazije, smjer matematičko prirodoslovni	16,0	5,82	3,72	0,27	8,54	5,65
2 razreda gimnazije, smjer klasičnoga jezika	17,0	5,73	4,21	0,11	8,10	5,85
2 razreda gimnazije, smjer moderni jezik	17,0	5,75	3,91	0,18	8,24	5,92
2 razreda gimnazije, smjer matematičko prirodoslovni	17,0	5,75	4,06	0,23	8,25	5,71
3 razred gimnazije, smjer klasičnoga jezika	18,0	5,69	4,69	0,06	8,00	5,56
3 razred gimnazije, smjer matematičko prirodoslovni	18,0	5,72	4,62	0,14	7,88	5,64
Razred realke	16,1	5,76	3,79	0,17	8,58	5,70

Malcolm Gross, pariški učenjak, tvrdi, da dijete treba dnevno za spavanje u dobi do šeste godine četrnaest sati, od šest do 15 godina najmanje jedanaest, a do devetnaest godina devet sati.

Uz razdiobu zadaća treba uvažiti ovo: Razrednik je dužan da sastavi, prema dogovoru sa ostalim učiteljima istoga razreda, dobro promišljenu osnovu za veće domaće radove koji se zadavaju periodično; ne smiju se zadavati domaće zadaće preko nedjelje, blagdana, praznika pa i dane u koje se drži nastava poslije podne.

Odredbe naredbe što smo je gore spomenuli:

§ 91, 5: Treba propisati najveće mjerilo za opseg pismenih sastavaka. U primjerenu opsegu treba uvijek zadavati male pismene domaće radove, a ti neka se izrade po uputi čistopisom. Svi učitelji, koji obučavaju u istome razredu neka se o tome, kao i o zadaćama uopće dogovaraju između sebe. Razrednici neka o tome vode brigu da opterećenje bude po mogućnosti, jednomjerno u sve dane.

§ 91, 6b: Ne smiju se zadavati domaće zadaće od prije podneva za poslije podne.

§ 91, 8: Treba svake školske godine da razrednik ustanovi višekratnim raspitivanjem roditelja i u razredu koliko vremena oduzimlje izrađivanje domaćih zadaća pojedinoj učenici, da mogne prikladnim mjerama predusresti preterećenje mladeži.

§ 93: Ne mogu se dopustiti već prvih dana škole opsežniji radovi u slobodno vrijeme; ali se prepušta učitelju da u sporazumu s upraviteljem škole uputi djecu u koristan samorad, no o tome ne smije ispitivati.

3. Prikloni rješenim domaćim zadaćama potrebitu pažnju! Kontroliraj radove najvećom savjesnošću! Ako to ne može biti kod svakoga učenika svaki puta, to ipak mora svako dijete očekivati uvijek da će učitelj točno pregledati baš njegovu teku. Neka učitelj ne zaboravi prije svega kod osobito vrijednih radnja kazati koju riječ u znak priznanja! To podbada i koristi više od neprestanih tužaba.

4. Daj djeci valjane naputke za rješavanje domaćih radova! Skoro da bi roditelji morali s djecom još jedared u školu. Žalibože obavezni udio kuće kod školskoga rada još uvijek je općenito tako malo poznat. Toliko je više učiteljeva dužnost da i u tome pravcu čini dobro. Mora da upozori dijete neka ne radi odmah poslije jela. Zdravo dijete neka se poslije jela giblje oko pola sata, a nervozno neka 1 sat spava. Kad je čovjek uzbuđen ili ogorčen, rad mu je gotovo bez ikakva uspjeha. Prije negoli će dijete izrađivati domaću zadaću, neka skine sa sebe školsku odjeću i zamijeni je lakom kućnom opravom, neka preobuje cipele i neka se opere; treba se pobrinuti i za to da se ispred radne sobe ukloni svaki preglasan šum. Osobito je važno da se dijete za vrijeme rada savjesno zabavi njime i da se ničim ne da otkloniti, te da nauči razlikovati igranje od ozbiljna rada.

5. Treba stati u saobraćaj sa dječjim roditeljima! Osim mnogih razloga što smo ih već spomenuli to se preporučuje i zbog toga da se dozna e da li se dijete i privatno poučava. Ako nema naročitih razloga (naknadno pomaganje zbog bolesti), treba savjetovati da dijete ostane još jednu godinu u istom razredu ili da ga dadnu u drugu vrstu škole, kako bi se spriječila šteta po dječje zdravlje. Uostalom, treba hvaliti svaku domaću marljivost i pokazivati, kako je mnogi vrijedni, a srednje nadareni učenik, u kasnijemu životu jednako lijepo napredovao kao i učenik osobite darovitosti.

§ 44 O školi Dalton

Škola Dalton odlikuje se naročitim načinom rada. Treba da o njoj ovdje govorimo, premda ona nije kod nas provedena u praksi gotovo nigdje, ali to zaslužuje zbog svoje osobitosti.

Škola Dalton nosi ime po gradu Daltonu u Massachusetts (čit. Mesečusec!) odakle se počela da širi. Osnovateljica joj je Američanka Helen Parkhurst, a njeno glavno djelo: Education on the Dalton Plan (Bell & Sons, London 1922).

Osnovna je ideja Dalton-plana da učenika uputi u radu po mogućnosti na samoga sebe, da mu omogući rad prema individualnoj darovitosti i da ga tako uzgoji pomoću najširega samorada za samostalnost. Nastava u masama ograničena je na najmanju mjeru, osnovan je oblik rada pojedinačni rad: poučavanje staje sasvim iza učenikova učenja sama sebe.

Količina se rada zadaje. Ali učenik može i preko reda, u kojemu hoće da obrađuje pojedinu struku, da sam raspolaže vremenom kada će raditi i da bira put rada. Učenik smije i sam da bira iz knjiga koje su mu na raspolaganje kao i pomagala za učenje koja mu se čine prikladnijima, najposlije smije i o tome da odlučuje hoće li obraditi najmanji, srednji ili najveći program. Za ove pojedinačne radove stoje učeniku na raspolaganje po 2/3 do 3/4 nastavnih sati. Obaveznih domaćih radova i nema.

Razredne sobe pretvorene su u stručne odjeljke (»laboratories«). To su sobe za rad koje su udešene za svaku struku napose, a proviđene su svima pomagalima koja trebaju za to. Tako ima jedna engleska soba, soba za povijest itd. Stalne su školske klupe zamijenjene stolovima i stolcima. U svakoj je sobi učitelj one struke dok nastava traje, da bude pri ruci kad zatreba savjeta i upute.

Pojedinačni se rad dopunjuje zajedničkom nastavom, a ta se obično drži poslije podne i tiče se onih struka koje i ne dolaze u obzir kod pojedinačne nastave (pjevanje, gimnastika). Također se i izjutra sabiru djeca iste dobi, a ta su kao po običnim školama razdijeljena po razredima, tu je razredni savjetnik pa se dogovaraju, a taj dogovor traje pravilno najviše po četvrt sata. Odavde se razilaze učenici u sobe pojedinih struka po slobodnu izboru.

Dabome, nije posvema slobodan pojedinačni rad učenika. Kao što smo već kazali, zadaje se količina rada. Učenici k tome primaju i doznake za rad, a te su za provedbu Dalton-plana od najvećeg značenja. Ove doznake za rad slažu upravitelji škola i konferencija stručnih nastavnika za pojedine struke. Određena množina gradiva za čitavu godinu razdijeli se na 10 mjesečnih dijelova, a svaki mjesečni dio opet u 4 sedmična dijela. Pokazaćemo na dva primjera kako izgledaju takve doznake rada. Prvi je uzet iz knjige što je napisao Rude »Nova škola i njezina didaktika«, drugi iz članka Fritza Dühringa »Škola Dalton« u časopisu »Die höhere Schule im Freistaat Sachsen«, br. 19, ali taj je drugi primjer određen za 12. školsku godinu, a ne za »narodne škole« u našemu smislu.

I

Literatura. 8 godište 5 doznaka za rad.

Naša će litaratura biti u ovomu mjesecu Rob Roy od Scota. Računamo to kao rad od tri sedmice. U četvrtoj sedmici moraćete vi dati o toj knjizi Rob Roy prikaz. Ovaj se razlikuje od prosta izvještaja o knjizi što ste ga do sada sastavljali. Uzorak za takav prikaz možete naći u Literary Digest. Vaša je svrha da čitaču pomognete stvoriti sud da li mu se isplati da se bavi s tom knjigom ili ne. Kod prikaza knjige treba da uvažite ove stvari:

1. Napiši putpun naslov knjige i ime pisca!
2. Dodaj tome i nakladnika i broj stranica, da čitač znade gdje se može nabaviti ta knjiga i kako je opsežna!
3. Prikaži ukratko pripovijest iznijevši samo najvažnije činjenice!
4. Pripovijedaj što ti misliš o knjizi, da li je voliš ili ne i dokaži zašto!

II

Nauk o građanskim dužnostima i pravima[1]) **12 godište**

Kazalo za literaturu: (1) Burch and Patterson, Socijalna pitanja u Americi; (2) Burch and Patterson, Problemi američke demokracije; (3) Towne, Socijalna pitanja; (4) Williamson, Problemi u američkoj demokraciji; (5) Williamson, Štiva o američkoj demokraciji; — Crnački časopisi »Opportunity« i »The Crisis«. — Na stolu: Letaci i godišnji izvještaj o Crncima.

Zadatak: Crnačko pitanje.

A. 1. Nabroji duhovne, moralne i tjelesne biljege Crnca! — 2. Pokaži kako se oni slažu sa životom Crnaca u Africi i Americi za vrijeme robovanja! — 3. Kakva imade učešća Crnac u američkom životu! — (Vrijeme rada 2 dana.)

B. 1. Opiši one mjere što su ih poslije građanskoga rata izvele Sjedinjene Države za dobro Crnaca! Kakav je bio uspjeh tih mjera? — 2. Što je bio akt o građanskom pravu 1875? Por. lit. u (5) poglav. 22 god. Godišnje izvješće o Crncima. — (Vrijeme rada 1 dan.)

C. 1. Protumači t. zv. crnački pojas! U kakvu on odnošaju stoji prema crnačkom pitanju? — 2. Pitanje pasmine nije dugo ograničeno na jug. Kada i zašto su nastali pokreti u novije doba među stanovništvom i kako se to očituje u sjevernim, a kako u južnim državama? Mogu li se tu zapaziti kakve sile, koje su doprinijele rješenju pitanja, a stoje u savezu sa pokretom pomicanja? — Por. Readers Guide. Anali američke akademije, br. 187 od novembra 1921; lit. (5), poglav. 22; Objavljenje savezne vlade, osobito Odjela za odgoj i za interese Crnaca; Bernard Newman, Housing in Philadelphia, 1923; časopis »Opportunity« od februara 1924. — 3. Kakav je socijalni položaj Crnaca osobito koliko se tiče mješanaca, dalje što se tiče kriminala, siromaštva i zdravlja? — 4. Kako ti misliš da bi trebalo riješiti crnačko pitanje? Uzmi kod toga u obzir djelovanje i nazore vođa kakvi su W. E. B. Du Bois i Booker T. Washington, a osvrni se kod toga i na poduzete korake kao što su oni instituta Hampton i instituta Tuskegge! — Za općeniti uvod por. lit. (1), pogl. 11; lit. (2), pogl. 15; lit. (4), poglav. 22; lit. (5), poglav. 22. Konac. — (Vrijeme za rad tri dana.)

Evo još nekoliko pitanja čija se rješenja veoma cijene:

1. Koliko je Crnac postigao u posljednjih 60 godina u odgoju i gospodarskom položaju? — Por. letak Hamptonov »56 godina crnačkoga napretka«; statistika Saveza obrtnika Crnaca; Survey Graphic od marta 1925. — 2. Prosudi vrstu i tendencije pojedinih objava crnačkih vođa. —

[1]) Staatsbürgerkunde!

Popis I (po Dühringu)

Struka: povijest	6 godište	Popis doznaka za rad br. 4	Ime nastavnika N. N.

	Ime učenika	1. tjedan					2. tjedan					3. tjedan					4. tjedan				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	Marija B.																				
2	Ana P.																				
3	Jelka K.																				
itd.																					

Popis III

Skupina učenika:	Popis doznaka broj: . . . . .

	Ime	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1																																								
2																																									
3																																									
4																																									
itd.																																									

Popis II

Ime: N. N.	Ime škole:	Počeo dne: 5 oktobra	Tjedana: 4	Dana: 20	Izostao
Stan:	Dob: 12 Stepen: 11 — Popis doznaka za rad: I.	Svršio dne: 1 novembra			

4 tjedan	19		20	19	20		20	19	20		20	16	20	17																												
3 tjedan	18		18		17		15		11																																	
2 tjedan	15	14	10	9	12		6		7	10	9																																
1 tjedan	13		3	1	5	4	1		2	8	4																															
Struka	Matem.		Povijest		Geograf.		Engleski		Prir. n.		Francuski																																	
Test	A		A		B		A		A		B																															

3. Što bi trebalo kazati o zaposljenju Crnaca? U kojemu ih zanimanju imade razmjerno mnogo, a u kojemu ih je zastupano malo? Por. lit. (5), pogl. 22. — 4. Što je Nacionalno društvo za pomaganje Bojadisanih? Prikaži njegov razvitak, djelovanje i njihovu politiku! Imade li još i drugih crnačkih nacionalnih društava? Poredi »The Crisis«; lit. (5), poglav. 22 i gore pominjani letak Hamptonov. — 5. Istraži način rada društva Armstrong u Philadelphiji, Lombardska ulica 1434. — — —

Postoje tri vrste popisa pomoću kojih mogu dati račun o svome radu učenici i nastavnici. U njih se unosi obavljeni rad u obliku grafičkoga prikaza. Prva je vrsta za s t r u č n o g a u č i t e l j a. Ona je obješena u njegovoj strukovnoj sobi. Sadržava imena sve djece istoga stepena, a iza imena je toliko četvorina koliko ima dijelova čitava zadaća; u pravilu imade ih 20, jer mjesec imade po četiri školska tjedna po pet školskih dana) subota je u Americi sedmični praznik). Dakako da učenik može u jedan jedini dan da svrši i više dnevnih dijelova zadaće. Rješene jedinice zadaća upisuju se vodoravnom crtom: što je crta dulja, to je i rad dalje napredovao.

Vidi skrižaljke popisa I i popisa III na str. 110 a popisa II na str. 111.

Drugi je popis određen za ruke u č e n i k o v e. Za svaku je struku predviđena po jedna okomita rubrika; svaki redak odgovara jednoj radnoj jedinici ili dnevnom dijelu zadatka. Ovamo upisuje učenik gotove dijelove zadatka okomitom crtom; na kraju crte upisuje on broj koji kaže kojega je dana svoje periode rada postigao to rješenje. Slova A, B, C, D, E test, t. j. stepen cenzure. Kod toga se s A označuje najbolji rad, sa E najlošiji.

Treći popis prikazuje č i t a v r a d učenika u jednom mjesecu. Sadržava imena svih učenika istoga stepena, a iza svakoga se imena nalazi do 40 četvorinica. Ove odgovaraju tjednim količinama zadatka. (Budući da je najveći broj struka na najvišemu stepenu 10, to onda imademo za sve struke u III popisu jednoga mjeseca do 10×4=40 tjednih količina.) Krajem svakoga tjedna unosi se broj rješenih tjednih količina, tako da se precrta određen broj četvorinica.

P r e d n o s t i Dalton-plana leže u tome što uzimlje najveći obzir na individualnu darovitost i individualni tempo rada pojedinoga učenika, te ga uzgaja samoradom za samostalnost.

Ali nasuprot tome stoje mnogi n e d o s t a c i. Tu nema gradiva kojim se budi raspoloženje. Vlastito je traženje i otkrivanje veoma ograničeno, jer se određene količine uvijek zadaju. Raskinuta je razredna zajednica, a ta je sa uzgojnoga stajališta veoma vrijedna. Rad se odnosi skoro samo na usvajanje materijala. Budući da se uvijek mora štedjeti vremenom, učenik je zaveden često lako na površnost. Mnoge skrižaljke odaju[1]) rad. Domaćih zadaća nikako nema, a one djeluju uzgojno i razvijaju svijest o dužnosti.

[1]) Das ausgedehnte Tabellenwerke veräusserlicht die Arbeit.

Zbog ovih nedostataka ne bi škola Dalton odgovarala našim duševnim osobinama, kao što ne odgovara ni njemačkim, ali je dosta raširena u Engleskoj, britskim dominijonima, Italiji, Nizozemskoj, Rusiji, Kini i Japanu, jer tamo je naišla na odobravanje.

§ 45 Subjektivni momenat u nastavnom postupku
Duh nastave

Ako smatramo ovo što smo do sada kazali o metodi njenom objektivnom stranom, onda ovo što sad slijedi čini subjektivnu stranu. Do neke izvjesne mjere poklapa se ovo s pomenutim moralno-estetskim momentima, ali to još treba naročito istaknuti zbog velikoga značenja. Za rezultat nastave nije u stvari često odlučna spretnost nastavne tehnike. Ima nastavnika koji se u tome osobito ističu, ali im nije nastava ni malo zanimljiva, ni prirodna, ni uspješna. Drugi opet nisu baš majstori didaktičkih zahtjeva, pa ipak održavaju satove koji osvajaju učenike i uvlače ih u saradnju, jer se tu odvija v r l o v r i j e d a n u n u t r a š n j i ž i v o t. Svakako se najsrećnijima mogu držati učenici onoga učitelja u kojemu se sjedinio pravi nastavni duh sa tehničkim nastavnim vrlinama. U takvu se učitelju vidi čežnja da učenike unaprijedi na svaki način.

D o b a r d u h n a s t a v e očituje se:

a) **U predanosti djetetu.** Samo će onda biti nastavni rad okrunjen zazbiljskim uspjehom, ako je nastavnik znao predočiti dječju simpatiju. To je najpovoljnije zemljište za svaku prijemljivost i ne dopušta uopće ni da se pojave kakve veće poteškoće. Samo da na nekoje stvari upozorimo, kako će to nastavnik postići:

1. S t r p l j i v o š ć u: više nego ikome drugom vrijede nastavniku riječi Goetheove: »Djelu je potrebno ne samo znanja i vještine, nego i s t r p l j i v o s t i«.

2. U č e š ć e s a ž i v o t o m d j e č j e g a b i s t v a interesom i razumijevanjem za sve sitne potrebe, boli i radosti koje pokreću djetetom.

3. N a j t a k t i č n i j i s a o b r a ć a j s d j e t e t o m kao i sa njegovim roditeljskim domom. Osobito neka bude g o v o r nastavnikov, njegov nastavni ton vazda p r i j a z a n, djetinjski, radostan, nikada osoran ni hladan, nujan i plačljiv, ponizujući, pogrdan ili šta više plebejski! Kojega li opreza treba nastavniku kada god što saopćuje roditeljskome domu! Što sve ne može tu da izazove jedan jedini hladan dašak, to najbolje osjeća onaj ko i sam šalje djecu u školu. A kad se jedared rani dom, onda se pogreška jedva može ikada ispraviti. Takav jaz nečuveno otežčava svaki nastavni i uzgojni rad.

4. P o ž r t v o v n i r a d za uspjeh i uzrast dječje osobnosti. Iz svega što nastavnik čini neka izbija načelo: Zalažem sve da mogu malo unaprijediti svoju djecu na putu do njihova visokog cilja: da postanu čestiti i korisni ljudi svome narodu.

b) **U predanosti nastavi.** Kako izgleda nastava kod nastavnika koji joj se sav predao? Takva je nastava

1. j a s n a i t e m e l j i t a. Jasnoća pretpostavlja savjesnu pripravu prema logičkim i psihičkim zahtjevima. Svaka je nejasnoća sa strane nastavnika gubitak vremena i zbog toga grijeh prema dječjoj duši. Jasnoći se nastave mora da pridruži i t e m e l j i t o s t. Temeljit je onaj ko daje od gradiva sve ono što može vrijediti za dijete i što ono može da shvati i ko uvijek teži za sigurnim napretkom i čestitim rezultatima.

2. Ž i v a h n a i z a n i m l j i v a. Vještačka, izvanjska živahnost ne smije da se zamijeni sa prirodnom, unutrašnjom. Nije od potrebe da bude ona prva. Uzbuđivanje svake vrste, naglost, razdražljivost, nestrpljivost, i osjetljivost s obadvije strane veoma škode zabiljskome napretku. Neka nastavnik poučava što mu je moguće slobodnije od knjige! Vezanost o »papirnata sunastavnika«[1]) mora rastjerati svaku svježinu i osakatiti nastavu. Lijenost i tromost u mišljenju i radu znade pravi nastavnik podbosti i pospješiti. Kod dubljih promišljanja usporuje tempo, a kod ponavljanja i vježbanja ubrza ga. On se također skrbi i za izravnavanje prevelike živahnosti jednih učenika prema onima kojima baš ne čini dobro žurba i lov. U velikoj mjeri doprinosi živahnosti nastave ako se svakome dade svoje u svoje vrijeme, suum cuique.

M ü n c h: »Ako je s u u m c u i q u e teško provedivo pravilo poglavaru države, a nije lako ni sucu, to je ono razmjerno još i teže provedivo na uskom području školske nastave gdje treba u svakom trenutku izabrati pravoga čovjeka za pravi zadatak i svakom osobinom postupati kako valja. Spretan i iskusan nastavnik ipak zna da pronađe pravi postupak sa onima koji se žure (često ih pušta kao da ih i ne opaža), koji su premarljivi (on ublažuje blago njihovu marljivost), koji su uzbudljivi (on je prema njima veoma miran), koji se žure a ne misle (on ih osramoti ili ih od vremena do vremena pusti da se blamiraju), koji su rastreseni (on ih često zapitkiva pa makar da samo nešto kazano ponove), koji su nemarni i brbljavi (te prisili da odgovaraju točno i potpuno), koji su sanjari (često im se obraća, budi ih i daje im da rade kakav suvisli misaoni rad), klonuli (nastoji da ih oživi bez osornosti), plašljivi i slabići (pokazuje im kako mogu i oni uraditi nešto), koji su slabi i koji zaostaju (ne prepušta ih same sebi, nego ih zaposli bar ponavljanjem odgovora ili drugim lakim zahtjevima), koji su osobito dobri (ni njih ne zaboravlja, jer oni »tobože« i tako sve znadu i umiju, nego se i s njima bavi upravo prvenstveno, jer upravo oni najbrže idu naprijed, zato im daje od časa do časa i teža pitanja) itd.

Od velike je važnosti dalje za život nastave i n a s t a v n i t o n. Ako se radi o kratkim zapovijedima, onda ton može izuzetno da potsjeća i na vojnički ton. Neka je uostalom prirodan, neka potstrekava, neka mijenja jakost, visinu i dubinu, neka nije

[1]) Mitlehrer! »Papierner Mitlehrer«. —

uvijek preozbiljan i presvečan. Besprekidno svečan govor djeluje dosadno i umara. Najbolje je sredstvo protiv uzvišene zbilje humor kojemu imade i u školi mjesta. »Vedrina je nebo pod kojim uspijeva sve osim otrova« (Jean Paul). Treba zabaciti viceve, jer živahnost koju pobuđuju nema ništa zajedničkoga sa humorom.

Nastava će biti z a n i m l j i v a, ako bude od učitelja strujio potrebit interes i kad bude gdje god je moguće građa tako odabrana da bude blizu dječjemu mišljenju i čuvstvovanju (lektira, život životinja, suvremeni događaji). Poredi principe za izbor građe! Mnogima je nastavnicima vrlo teško održati budan dječji interes kod ponavljanja staroga gradiva. Mnogi učenici koji mnogo kasnije dolaze u izvjestan razred imali bi da tome zlu doskoče. »Uvijek jedno i isto« — tako se tuži nastavnik koji u djecu kljuka znanje, kad preuzimlje novu generaciju učenika; »nikada isto« — likuje[1]) psihologijski poučeni prijatelj mladeži« (Gaudig).

3. Ž i v a h n i h č u v s t a v a i p o k r e t l j i v e v o l j e. Pobuditi čuvstvenu živahnost u pojedinim, osobito istorijskim strukama, ostaje velika umjetnost, jer se time djeluje i na ćud. A najviši je cilj nastave uopće — kao što smo već prije kazali — da djecu dovede u raspoloženje i u stanja u kojima će ona primivši stalna načela po kojima žele biti bolji ljudi, raditi svom energijom kao ovaj ili onaj veliki uzor, da im znanje o dobru postane načelima njihova slobodnoga rada.

Još bismo, da nadovežemo na ovo, kazali ove primjedbe o i s p i t i v a n j u i i s p r a v l j a n j u. I iz ovih radova može da se prepoznaje predanost nastavnome poslu. Iskustvo nas uči da mnogi učenici izgledaju zbunjeni i utučeni kod ispitivanja. Treba ovdje paziti da osornošću takve učenike ne rastresemo još više, nego da ih uvedemo lakim pitanjima u sadržaj, da sve bar donekle ispravne odgovore primimo s priznanjem, poluispravne da ne kudimo, a kod sasvim krivih da ne planemo izvan sebe, ako li pak izostanu, da se ne ukočimo na onome području. Plemenit učitelj neće nikada naumice grditi niti učenika na ispitu tjerati u strah. Ali mora da se pokaže snažan i energičan prema površnima i bestidnima. To su oni koji se usuđuju da prodru srećno svima mogućim trikovima. Ovdje treba »neumoljivo razotkrivati i moralno najtočnije vagati« (prema Münchu). — Dalje je bitni odlomak didaktičke sigurnosti ispravno k o r i g i r a n j e. Znači razlikovati veliko od malenoga, dobro priznavati, spretno odrediti put popravljanju ne štedeći učeniku truda da i sam pronađe dobar put, pravo odvagnuti vrijednost radova među sobom, formulirati točan, jedar, odmjeren i djelotvoran sud.

c) **U strogosti prema samomu sebi.** Ta se strogost pokazuje u prvome redu u m a r l j i v o j p r i p r a v i za nastavu. »Pe-

[1]) Kliče! = frohlocken!

dagoški je grijeh prema uzgoju i metodi ići nepripravan za nastavu u školu; ništa ne škodi više autoritetu nastavnika negoli golotinja koju više puta pokazuje ako za vremena nije poskrbio za potrebnu odjeću, a nema ništa žalosnijega niti što pobuđuje većega smilovanja negoli kada ko nepripravan zijeva da ulovi duhovnoga uzduha u obliku i sadržaju, jer je zaboravio da se pravodobno poskrbi za taj uzduh« (Matthias). U pripravi leži zapravo ono najodlučnije, leži težište nastavne djelatnosti. Savjestan nastavnik pregledaće najprije cijelo gradivo, pa će ga dobro raspodijeliti; proučava propisane nastavne programe i dobre školske knjige. Dalje protrese zadani položaj rada, zatim postavi određene ciljeve rada i najposlije vagne put kojim će ići u radu. A kod toga polazi glavno razmišljanje u pravcu kako bi mogao pokrenuti učenika i kako bi kod toga nastavnik igrao tek posredničku ulogu. Dalje slijedi račun o tome koje će obrazovne vrijednosti učenik dobiti tom nastavom i koji su za to potrebni načini rada. Pa i dugogodišnje iskustvo ne može biti bez takvih priprava; one se s vremenom skraćuju dok se ne stegnu na razborite preglede.

Strogost prema samomu sebi pokazuje se dalje i u nastavnikovoj vanjštini. Odjeća neka bude besprijekorna, ne napadna čime bi se otklanjala dječja pažnja. Kretnje neka mu budu uzorne, kao i mimika i držanje. Dobro će držanje nastavnikovo pred djecom postati uzorom dječjemu dobru držanju. Pa i govor nastavnikov neka bude u svakom pogledu uzorit. U tome neka se nikada ne dade zavesti. »Svetost njegova zvanja traži da u njegovu tonu vidimo njegovu ljudsku i djetinju veselost pored izvjesna dostojanstva i visosti što samo po sebi izazivlje iskreno poštovanje i smjernost« (Gerlach). Dalje neka nastavnik bude neumoljiv prema samomu sebi u točnosti i ljubavi reda. Naročitom energijom neka radi sve bez prestanka oko svojega usavršavanja i daljega obrazovanja. Blagoslov koji otuda izlazi obasjavaće cijeli nastavni rad i unapređivati ga.

Dodatak

§ 46 Napuci za izrađivanje lekcije (predavanja)

A. **Naučna priprava:** Studij naučnih djela, na pr. povijesti, geografije itd.

B. **Metodička priprava:**

1. Studij određenih knjiga nastavnoga programa određene struke i posebno za određeni razred; mjesto i položaj lekcije u nastavnome putu.

2. Tip lekcije: Obrađivanje novoga, ponavljanje itd.

3. Duhovni položaj čitava razreda:

a) Duhovna dispozicija razreda uopće: intelektualno stanje razreda; protivštine u darovitosti; osobni život i vladanje;

b) Znanje i vještina razreda u gradivu lekcije kao i cijeloj struci (krug misli i iskustva djeteta; osobite vještine).

4. Cilj lekcije u znanju i vještini, a tako i dobitak za ćud i volju.

5. Izbor gradiva prema životnom (zavičajnom) i aperceptivnom principu (snaga shvaćanja, dob).

6. Put rada: napomene za tehniku rada kao i psihološke napomene; zadaće.

C. **Osnova lekcije:** Ta osnova treba da dokaže kako je nastavnik dobro promislio gore spomenute točke i metodički ih temeljito razumio. Samo se dotle smije držati točno osnove, dokle je to od neophodne potrebe. Koliko je moguće neka se dobro upamti tok lekcije, koji se mora i prikazati, a to ponajprije stoga što je od potrebe »da se može glatko priljubiti promjenljivom položaju nastave«.

§ 47 Stajališta s kojih se prosuđuje lekcija (predavanje)

Primjedba: 1. Ne dolaze sva nabrojena stajališta za svaku lekciju jednako u obzir. Drugo je nešto, ako se govori o vjeronauku, a drugo o računstvu.

2. Ne treba također misliti da se, na pr., svaka računska lekcija mora prosuđivati sa istih stajališta. Često će radi nedostatka vremena kod prosuđivanja cjelokupnoga rezultata izostati koješta, dalje i kod onoga što će predavač za svoju osobu upamtiti i uvažiti ubuduće kako bi se izbjeglo nepotrebnim pogreškama.

A. **Općenito:** Cjelokupni rezultat lekcije.

Jesu li djeca vidljivo dobila nešto?

1. Je su li dječja znanja proširena?

2. Je li predavač znao da pobudi samorad (aktivnost) koji se po sebi nadavao?

3. Je li nastava bila uz živahna čuvstva i pokretljivu volju?

B. **Naročito:**

I. **Građa:**

1. Je li izbor odgovarao životnome principu?

2. Je li gradivo izabrano prema dječjemu shvaćanju?

II. **Postupak:**

Je li zaradivanje gradiva potpomognuto zornošću i pobudom na pažnju?

Je li se postiglo razumijevanje jasnim razvijanjem i pregledima?

Je li se pobrinulo i da se gradivo utvrdi, a da se kod toga ne zapada u mučenje i kljukanje djece, što treba zabaciti?

Je li se sa što manje snage i potroška vremena postigao maksimum?

Je li postojala primjerena izmjena aktivnosti i pasivnosti učenika?

Je li odgovarao izabrani oblik rada svojstvu građe, nastavniku i učenicima?

III. **Nastavnikova ličnost:**

Je li odgovarala moralno-estetskim zahtjevima?

1. Je li njegova priprava odavala da se temeljito pripravljao za nastavu?

2. Je li se odražavala jasna obzirnost iz sviju mjera da učenike unaprijedi, a da ih odviše ne prisiljava ni da im ne ubija volje za rad?

3. Je li govor bio lijep, držanje uzorno, saobraćaj sa učenicima uzorit i blagotvoran?

§ 48 Zadaci za pedagogijske strukovne sastavke (teme)

1. Doživljavanje i obrazovanje snage — dvije parole današnje nastave.
2. Zbog kojih razloga zapada nastava često u pogreške da sastoji u predavanju znanja?
3. Koliko je opravdana protivnost škola znanja ili učenja s jedne strane i škola rada ili škola života s druge strane?
4. Za skupnu nastavu ili protiv nje?
5. Bitnost i vrijednost motiva učenja.
6. Pojam interesa u različitim shvaćanjima običnoga života i u pedagogiji.
7. Što se razumijeva pod »živim znanjem« i pod »oduhovljena moć«?
8. Kako stoje pojedine struke nastave prema provedbi životnoga principa?
9. Poteškoće kod sastavljanja satnice.
10. Ličnost ili metoda?
11. O metodičkoj slobodi.
12. Što može učiniti nastavnik za duhovnu svježinu svojih učenika?
13. Umjetnost nastavnikova da razvija djeci energiju.

14. Kako će učitelj uvažavati princip zornosti?
15. Kako će učitelj načiniti dobru zbirku učila za svoju školu?
16. Čime će nastavnik postići pažljiv razred?
17. Kako može nastavna osnova pospješavati radost u zvanju?
18. Uslijed čega su formalni stepeni došli na zao glas?
19. Kako možemo pretvoriti nastavu u doživljavanje?
20. Radna nastava i njezino značenje za tjelesno zdravlje.
21. Prednosti i opasnosti slobodna razgovora u nastavi.
22. Kritika nastavnikova pitanja.
23. Nastava u kojoj nema pitanja.
24. Zašto mora nastavnik da predaje što slobodnije od knjige?
25. Kako će nastavnik da uzgoji samoga sebe da postane spretan u radu pred učenicima?
26. Domaći rad — nužno sredstvo uzgajanja.
27. Kako bi morao izgledati idealan učenik?
28. Kojim se pravom može govoriti o pedagoškom oku?
29. Pismeno pripravljanje — njegova vrijednost i zle strane.
30. Koje mjere smijemo tražiti od početnika koji hoće da doraste promjenljivim položajima nastave?
31. Što ima da kaže psihologija razreda jednome nastavniku?
32. Kako će nastavnik proizvesti više radosti kod sticanja i posjedovanja duhovnoga vlasništva?
33. Slika razreda koji slobodno radi.
34. Nastavnik — ne nadničar po satovima, nego živ centar koji daje nastavi, snage i radosti.

Literatura

I. Literatura za prvo do četvrtoga izdanja ovoga djela:

Arzt und Weckel: Die Arbeitsschule, eine Notwendigkeit unserer Zeit, Leipzig, 1911, Wunderlich.

Barth: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Auf Grund der Psyhologie der Gegenwart dargestellt. 6. izdanje, Leipzig, 1919, Barth.

Brockdorff: Die Phylosophie in der Pädagogik. Osterwieck 1912, Zickfeldt.

Bund für Schulreform: Arbeiten des Bundes. I. Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden, Okt. 1911. I. dio: Die Arbeitsschule, Leipzig 1912, Teubner.

Dörpfeld: Der didaktische Materijalismus. 6. izdanje, Gütersloh 1911, Bertelsmann.

Erler Otto: Bilder aus der Praxis der Arbeitsschule, 3. izdanje, Leipzig, 1925, J. Klinkhardt.

Faltner Leopold: Die mimische Darstellung in einem zeitgemässen Unterricht. Wien, 1923, Österreichischer Schulbücherverlag.

Gangsberg: Schaffensfreude, 4 izdanje, Leipzig 1913, Teubner.

Gaudig: Didaktische Ketzereien, 3 izdanje, Leipzig 1915, Teubner.

— Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 2 sveska, Leipzig 1917, Quelle & Meyer.

— Didaktische Präludien, Leipzig 1909, Teubner.

— Berichte de 2. höheren Schule für Mädchen nebst Lehrerinenseminar zu Leipzig, Leipzig 1908 — 11. Bär & Hermann.

— Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, izdano po nalogu Zentralnog instituta za uzgoj i nastavu, Breslau, 1928, F. Hirt.

Hellpach: Die Wessensgestalt der deutschen Schule, Leipzig, 1925, Quelle & Meyer.

Herget: Logik und Unterrichtslehre, Prag, Wien, Leipzig 1917, Haase.

— Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, Prag, Wien, Leipzig 1924/25, A. Haase.

Jaensch E. R.: Über den Aufbau der Warnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter, Leipzig 1923, J. A. Barth.

Itschner: Unterrichtslehre, opći dio, 2 izdanje, Leipzig 1913, Quelle & Meyer.

Kesseler: Pädagogische Charakterköpfe. Osvjetljenje pedagogije u sadašnjosti, 2 izdanje, Frakfurt 1919, Diesterweg.

Kirste: Das Princip der Kindesgemässheit, Leipzig 1916, J Klinkhardt.

Klemm: Kulturkunde, 3 izdanje, Dresden 1921, C. Heinrich.

Kretzschmar: Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft, Leipzig 1912, Wunderlich.

Lampe und Hildebrandt: Das stehende und laufende Lichtbild, Berlin 1921, Buchverlag der Lichtbildbühne.

Lay: Experimentelle Didaktik, 3 izdanje, Leipzig 1919, Quelle & Meyer.

Lehmann: Erziehung und Unterricht, 2 izdanje, Berlin 1912, Weidmannsche Buchhandlung.

— Die pädagogische Bewegung der Gegewart, II dio: Die Entwicklung der Theorie, München, Leipzig, Rösl & Co.

Linde: Persönlichkeitspädagogik, 5 izdanje, 1922, Brandstetter.

— Der darstellende Unterricht, 3 izdanje, Leipzig 1919, Brandstetter.

Matthias: Praktische Pädagogik, 4 izdanje, München 1912, Beck.

Messmer: Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik, Leipzig 1910, Klikhardt.

Meumann: Ökonomie und Technik des Gedächtnisses, 4 izdanje, Leipzig 1918, Klinkhardt.

— Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, 3 sveska, 2 izdanje, Leipzig, 1911/14, Engelmann.

— Intelligenz und Wille, 2 izdanje, Leipzig 1913, Quelle & Meyer.

Moog Willy: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck und Leipzig, A. W. Zickfeldt.

Münch Paul Georg: Die Kunst, Kinder zu erziehen, zabavna knjižica o školi rada, Leipzig 1924, Dürr'sche Buchhandlung.

Münch W.: Geist des Lehramts. Hodegetika za učitelje viših škola, 3 izdanje, Breslau 1905, Reimer.

Pabst: Aus der Praxis der Arbeitsschule, Osterwieck 1912, Zickfeldt.

Prüfer: Theorie und Praxis in der Erziehung, Leipzig 1917, J. Klinkhardt.

Rein: Pädagogik in systematischer Darstellung, 3 sveska, 2 izdanje, Langensalza 1911, Beyer & Söhne.

— Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 10 svezaka, 2 izdanje, Langensalza 1903/10, Beyer & Söhne.

Rissmann: Volksschulreform, Leipzig 1911, Klinkhardt.

Salwük: Die didaktischen Normalformen, 5 i 6 izdanje, Frankfurt a. Main 1912, Diesterweg.

Scharrelmann: Herzhafter Unterricht, 14. Tausend, Bremen 1917, Westermann — Weg zur Kraft; ista naklada 1910.

Schmieder Arno: Schaffende Arbeit, Leipzig 1913, Wilhelm Schunke.

— Erleben und Gestalten, 3 izdanje, Leipzig, Berlin 1930, Teubner.

— Tanz und Selle, Leipzig 1915, Dürr'sche Buchhandlung.

Seidemann: Die modernen psychologischen Systeme und Pädagogik, Leipzig 1912, Klinkhardt.

Seinig: Die redende Hand, 8 i 9 izdanje, Leipzig 1923, E. Wunderlich.

Seyfert: Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform, Leipzig, Wunderlich.

Sieber: Die Arbeitsschule, Leipzig 1910, A. Hahn.

Spranger: Lebensformen, Halle 1914, Niemayer.

Stössner: Beiträge zur experimentellen Didaktik, Leipzig 1906, Klinkhardt.

Tews: Grossstadtpädagogik, Leipzig 1911, Teubner.

— Ein Volk — eine Schule, Prikaz i osnovi njemačke jedinstvene škole (Einheitsschule), Osterwieck 1919, Zickfeldt.

Vorwinkel: Pädagogische Typenlehre, München, Leipzig 1923, Rösl & Co.

Weber: Die Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, Leipzig 1907, Wunderlich.

— Kunsterziehung und Erziehungskunst, II sveska izdanja Pädagogiuma, Leipzig 1914, Klinkhardt.

Willmann: Didaktitk als Bildungslehre, 4 izdanje, Braunschweig 1909, Vieweg.

Wyneken: Der Kampf für die Jugend, Jena 1919, Diederichs.

Wundt: Logik, 3 sveska, I. svezak 4 izdanje 1919, II. sv. 1907, III. sv. 1908, Stuttgart, Enke.

Zakoni: Saski prelazni zakon od 22 jula 1919 s provedbenom naredbom od 23 jula 1919.

— Saski Schulbedarfsgesetz.

II. Najnovija literatura upotrebljena za peto izdanje:

Albert: Grundlegung des Gesammtunterrichts, Wien und Leipzig 1928, Haase.

— Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis, Habelsschwerdt 1921, Franke.

Beamler, Seyfert, Vogelhuber: Handbuch der deutschen Lehrerbildung, 3 sveska i 1 nadopunidbeni svezak. München und Berlin 1930, R. Oldenbourg: upravo počeo izlaziti; do završetka ovoga njemačkog petog izdanja izašao 2 svezak: Allgemeine Bildungslehre, napisao prof. dr. Richard Seyfert.

Braune, Krüger, Rauch: Das freie Unterrichtsgespräch. Prinos didaktici nove škole. Teoreski osnovi i mnogobrojni dodaci (Nachtschriften) iz nastave različitih godišta i različitih struka. Osterwick i Leipzig 1930, Zickfeld.

Döring: Psychologie der Schulklasse. Empirijsko istraživanje. Osterwick 1927, Zickfeld.

Dühring Fritz: Die Daltonschule. U časopisu saskoga Udruženja filologa: Die höhere Schule im Freistaat Sachsen, tečaj 8, 1930, svezak br. 19, Radebeul, Kupky & Dietze.

Ficker Paul: Didaktik der neuen Schule, Ostwieck 1930, Zickfeldt.

Karstädt: Methodische Strömungen der Gegenwart, 18 izdanje, Langensalza 1930, Belz.

Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, 7 izdanje, Leipzig 1928, Teubner.

— Die Selle des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 2 izdanje, Leipzig 1927, Teubner.

Klemm: Der Gesamtunterricht unter Führung der Kulturkunde auf der Mittel- und Oberstuffe, 2 izdanje, Dresden 1929, Huhle.

Krieck: Philosophie der Erziehung, Jena 1925, Eugen Diederichs.

Litt: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, 2 izdanje, Leipzig 1927, Teubner.

Lynch: Der Dalton-Plan (Sächs. Schulzeitung 1926, br. 25), Dresden, Meinhold & Söhne.

Montessori: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart 1928, Julius Hoffmann.

Müller Lotte: Von freier Schülerarbeit, Leipzig 1926, J. Klinkhardt.

— Einstellung auf Freitätigkeit, 3 izdanje, Leipzig 1929, J. Klinkhardt.

Münch P. G.: Freude ist alles, Leipzig 1928, Dürr.

Rude Adolf: Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre, I svezak: Die neue Schule, 2/3 popravljeno, prošireno izdanje, Osterwieck 1930, Zickfeld.

Scheibner: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, Leipzig 1928, Quelle & Meyer.

Schoenichen: Methodik und Technik des naturgeschichtlichen Unterrichts, 2 izdanje, Leipzig 1926, Quelle & Meyer.

Schmieder Arno: Biologie des Bewustseins, Jena 1929, Eugen Diederichs.

Schlechtweg: Die Fragen in arbeitsbetonten Unterricht, Osterwieck 1929, Ziekfeldt.

Seyfert: Naturbeobachtungen, 7 izdanje, Leipzig 1928, E. Wunderlich.

Stössner: Lehrbuch der pädagogischen Psychologie, 9 izdanje, Leipzig 1930, Klinkhardt.[1])

Sturm: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Osterwieck 1927, Zickfeldt.

— Die pädagodische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit, ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag, Osterwieck 1930, Zickfeldt.

Napomena: Autor je ispustio dosta literature kojom se služio za sastavak predašnjih izdanja, pa treba za svaki slučaj i to potražiti u starijim izdanjima. Na pr. Achenbach, Zur Theorie und Praxis des darstellenden Unterrichts, Osterwieck, Zickfeld-Toischer, Theoretische Pädagogik, München, Beck.

Časopisi: Z. f. p. Psychologie, experim. Pädag. und jugendl. Forschung, Leipzig, Quelle-Meyer.

— Neue Bahnen, Leipzig, Dürr.

III. Literatura upotrebljena za ovo naše izdanje:

Basariček: Pedagodija, II dio, Opća nauka o obuci, Zagreb 1923, Hrv. pedagoško-književni zbor.

Boranić dr. D.: Pravopis hrvatskoga ili srpskoga jezika, Zagreb 1930, Jugoslovenska štampa.

Čajkovac dr. Sigismund: Bilješke predavanja praktične pedagogije u Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu.

Kerschensteiner: Theorie der Bildung, 2 izdanje, Leipzig, Berlin 1928, Teubner.

Ljubunčić Salih: Škola rada, idejna i tehnička struktura, Zagreb, 1931.

Matičević dr. Stjepan: Škripta iz pedagogije po predavanjima u Višoj pedagoškoj školi i na Sveučilištu u Zagrebu.

— Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja, Zagreb 1921, Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.

Müller-Freienfels: Eislers Handbuch der Philosophie, Berlin 1922, E. S. Mittler & Sohn.

Šamšalović dr. Gustav: Rječnik njemačko-hrvatsko-srpski, Zagreb 1929, Jugoslovenska štampa.

Veselić Rud. V.: Rečnik nemačkoga ili ilirshoga jezika, Beč 1854, Wenedikt.

[1]) Autor je unesao ovu knjigu u popis djela pomoću kojih je izrađivao prijašnja izdanja. Valjda je mislio na prijašnja izdanja ove izvrsne psihologije. O tom se svako može uvjeriti kad pogleda četvrto izdanje od 1925. godine (čitaj: Allgemeine Unterrichtslehre, 1925 god. str. 119!). Mi smo mu zbog toga prenesli ovo pomoćno djelo na ovo mjesto. M. F.

Kazalo autora i imena

Achenbach, 73, 124
Albert Wilhelm, 30, 112
Arndt, 62
Arzt i Weckel, 120

Baco, Verulamski, 48
Baeuler, Seyfert, Vogelhuber, 123
Barth Paul, 17, 24, 26, 55, 120
Basariček Stjepan, 124
Boranić D. dr., 124
Bernhard, 105
Braune, Krüger, Rauch, 123
Brigdmann Laura, 61
Brockdorff, 120

Čajkovac Sig. dr., 124

Diesterweg, 39, 94
Döring, 102, 123
Dörpfeld, 14, 26, 27, 73, 120
Dühring, 108, 123

Erler Otto, 31, 84, 120

Faltner Leopold, 120
Ficker Paul, 87, 90, 92, 102, 123
Foltz, 73
Fontain, 21
Francke A. H., 89
Fröbel Friedrich, 67 i d. 89
Froschhammer, 39

Galilej, 41, 49
Gangsberg, 10, 120
Gaudig, 10, 19, 20, 31, 32, 39, 76, 77, 84, 85, 92, 94, 115, 120
Gerlach, 116
Goethe, 19, 22, 43, 62, 64, 99, 113
Griesbach, 105
Gross Malcoln, 106

Hellpach, 120
Herbart, 12, 15, 17, 19, 26, 38, 69, 70, 73
Herder, 72
Herget, 120, 121
Hertel, 105
Hildebrandt, 121
Humboldt W., 11

Itschner, 10, 24, 28, 39, 121

Jaensch E. R., 121
Jean Paul, 18, 115

Kant, 62
Karstädt, 123
Keller Helena, 61
Kemsies, 35, 103, 105
Kepler, 41
Kerschensteiner, 8, 10, 20, 32, 83, 84 i d., 123, 124
Kesseler, 121
Kirste, 121
Klemm, 29, 30, 121, 123
Kockel, 25
Komeski, 26, 37, 89
Korinser, 27
Kretzschmar, 121
Krieck, 123
Krüger, 123
Krumbach, 93

Lampe i Hildenbrandt, 121
Lay, 121
Lehmann, 121
Lehmensick, 73
Lessing, 50, 62
Lichtwark, 10
Linde, 12, 121
Litt, 123
Ljubunčić S., 124
Locke, 89
Löwenek, 84
Loyola Ig., 55
Lutter, 55
Lynch, 123

Matičević Stj. dr., 124
Matthias, 39, 63, 73, 93, 94, 98, 116, 121
Messmer, 121
Meumann, 60, 62, 63, 121
Montessori, 89, 123

Moog, 7, 121
Münch P. G., 68, 85, 121, 123
Münch Wilhelm, 10, 23, 25, 27, 35, 39, 68, 114, 115, 121
Müller—Freienfels, 124
Müller Lota, 68, 96, 123

Napoleon, 62, 65
Natorp, 38, 82
Newton, 41, 49

Pabst Al., 121
Parkhurst Helena, 108
Paulsen, 10, 14, 15, 23, 58, 59, 60, 64
Pestalozzi, 12, 38, 39, 52, 62, 70, 89
Prüfer, 121

Ratke, 37
Rauch, 123
Rein, 17, 22, 24, 26, 39, 70, 73, 74, 75, 122
Rissmann, 9, 122
Rousseau, 38
Rude, 36, 88, 108, 123
Ruskin, 83

Salwürk, 40, 77, 78, 79, 122
Schäfer Wilhelm, 70
Scharrelmann, 69, 122
Scheibner, 85, 87, 101, 103, 123
Schiller, 44, 62
Schlechtweg, 124
Scleiermacher, 20
Schmieder Arno, 1, 23, 68, 84, 85, 94, 122, 123
Schmidt— Monnard, 36
Schneider, 3
Schöherr Filip, 29
Schoenichen, 123
Seidemann, 122
Seinig, 122
Seyfert, 10, 24, 29, 33, 79, 80, 81, 82, 122, 123, 124
Sieber, 84, 122
Sokrat, 39
Spranger, 20, 122
Stössner, 4, 122, 124
Sturm K. F., 8, 9, 10, 23, 30, 34, 124

Šamšalović Gustav dr., 124

Tews, 105, 122
Toischer, 124

Uhland, 99

Veselić Rud. V., 124
Vogelhuber, 123
Vorwinkel, 122

Wagner, 92
Weber, 7, 122
Weckel, 120
Willmann, 10, 11, 15, 16, 39, 122
Wolf Georg, 10, 84
Wolgast, 22
Wundt, 13, 34, 38, 41, 43, 44, 46, 48, 54, 55, 82, 122
Wyneken, 122

Ziegler, 17
Ziller, 27, 38, 66, 69, 70, 73, 77.

Kazalo pojmova, stvarno kazalo

Akroamatski oblik nastave, 10
Aktivnost, 14, 52, 84, 86, 117, 118
Akt pedagogijski, 7
Akt volje, 80
Akvarij, 98
Ambicija, 17
Analiza, 41, 47, 49, 71
Apercepcija, 45, 56, 70, 71, 76
Aperceptivni princip, 22, 117
Apstrakcija, 44, 45, 46, 47, 48, 70, 77
Artikulacija (raščlamba) nastave, 70, 79, 81
Asocijacija, 50, 62, 73, 76
Autokritika, 88
Autoritet nastavnika, 116

Bajke u nastavi, 66
Biljezi rada, 85
Biološko mišljenje, 91
Bitnost interesa, 16

Ciklusi slika, 74
Cilj lekcije (predavanja), 117
Cilj nastave (obuke), 10, 71, 95, 104, 115
Cjelina duševnoga života, 69
Cjelovita metoda učenja, 63
Crkva prema nastavi (obuci), 21
Crtanje učiteljevo, 54

Čud, 13, 15, 29, 80, 81, 82, 93, 115, 117
Čudoredan značaj, 15
Čudoredno htijenje, 80

Čovjek čopora, 6
Čuvstva u nastavi (obuci), 59, 60, 80, 81, 88, 115

Dalje obrazovanje nastavnika, 116
Dalton plan, 91, 108, 112
Dalton škola, 103, 107—113
Dedukcija, 47, 48, 49, 78
Definicija, 100
Despotizam pitanja, 94
Determinacija, 44, 47
Didaktička savjest, 76
Didaktički formalizam, 14
Didaktički materijalizam, 14
Didaktički normalni oblici, 77
Didaktički optimum, 92
Dispozicije, 12, 14, 62
Dječje zabavište, 67, 89
Dječji samorad, 67, 68, 77, 80, 82, 84, 92, 94, 107, 117
Djelomične zadaće, 103
Djelovanje u mašti, 66, 74
Domaći rad, zadaće, 35, 91, 97, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 119
Dogmatski postupak, 92
Dogmatsko predavanje, 72
Domišljanje, 94
Dostojanstvo nastavnika, 116
Doživljajna nastava (obuka), 51, 69
Doživljaj u nastavi (obuci), 69, 84, 92, 94, 96, 118, 119
Doživljavanje i oblikovanje (formiranje), 84
Doživljavanje rada, 86
Držanje nastavnika, 116, 118
Država i nastava, 21
Državni ustav (Reichsverfassung), 88
Duh nastave (obuke) - Lehrgeist, 113
Duhovna nastava (obuka), 84
Duhovna snaga, 83, 84
Duhovna svježina, 118
Duhovni horizont, 17
Duhovni rad, 83, 84
Duhovni razvitak (psihogenetski), 80
Duhovni uzduh, 116
Duhovni život i mašta, 64
Duhovno prožimanje, 79
Duhovno raspoloženje (Geistesla-ge), 79

Egoistički motivi, 16
Eksperimenat i pokus, 48, 50, 94, 99, 101
Eksperimentiranje, 72
Ekspozicija drame i priprava, 71
Elementarna pedagogija, 89
Empirijski interes, 18
Energija duhovna i fizička, 85, 118
Erotematski postupak u nastavi, 94
Estetski interes, 18
Estetsko-etička nastava (Gesinnungsunterricht), 35

Fantazija (mašta), 13, 50, 51, 64, 65, 66, 93
Filantropisti, 38
Film, 54
Formalizam didaktički, 14
Formalna zadaća nastave, 12, 13
Formalni princip, 12, 22
Formalni stepeni, 28, 47, 69, 70, 71 do 77, 81, 87, 92, 119
Formalno obrađivanje gradiva, 81
Formiranje u mašti, 91
Fotografija u nastavi, 54
Fundiranje, 77, 79, 82
Funkcija, 74

Genetička definicija, 100
Gestikulacija, 54
Godišta, 102
Gospodarski proces, 85
Govor učitelja, 93, 113, 116, 118
Gradivo nastave (obuke), 20, 89, 92, 94, 108, 117
Gradualni raspored, 26
Grafički prikazi, 78
Gramatički razum, 12
Gramofon, 54, 90, 94

Herbartova pedagogija, 17
Herbart-Zillerova škola, 69, 70
Heurististički postupak, 92
Historijski interes, 70
Hrabrost u nastavi, 72
Humor u nastavi, 115

Ideal obrazovanje, 19
Ideje vodilje, 29
Igrarije, 67, 83
Igre, 76, 99, 107
Imanentno ponavljanje, 63
Impulzi u nastavi, 59, 95
Individualnost, 9, 12, 39, 79
Indukcija, 47, 48, 49, 78
Insektarij (sandučić za kukce), 98
Intelektualizam, 7, 8, 14, 89
Intelektualna čuvstva, 59
Intelektualno stanje razreda, 116
Interes, 16, 17, 50, 73, 77, 81, 88, 102, 113, 115, 118
Interes neposredni, 11, 17, 56
Interes posredni, 11
Iskustvo u nastavi, 73, 78, 115
Ispitavajući oblik u nastavi (erotematski), 94, 95
Ispitavati, 82, 115
Ispravljati, korigirati, 72, 115
Isputovati geografske pojmove, 68
Izbor nastavne građe, 21, 59, 66, 117
Izbor nastav. građe, načela za, 23
Izmjenično vođenje, 29
Izvježbati (vojnike) »abriktovati«, 10
Izrađivanje lekcije, 116
Izražajne kretnje, 58
Izvori u povijesti, 68, 90

Jasnoća pojedinosti, 78
Jasnoća u nastavi, 114
Jaz doma i škole, 113
Jedinstveno godišnje gradivo, 30
Jedinstvo osobe, 28
Jezgra i tečaj, 102
Jezgra nastave, 97
Jezični izražaj, 74
Jezično tumačenje, 100

Karakter, 80, 84
Kino (pomične fotografije), 54, v. film!
Kljukanje djece, 118
Knjiška škola, 8
Koligacija, 47
Koncentracija nastave, 27, 28, 32, 47
Koncentrični krugovi, 26
Kongenijalno gradivo, 25
Konkretno gradivo, 70
Korigirati, v. ispravljati!
Kretnje nastavnika, 116
Kritika, 88, 91, 94, 111
Krug misli, 15, 71, 73, 77, 117
Kulturno dobro, 84, 88

Lekcija, 78, 116
Lekcija nacrt, izrađivanje, 116
Lično iskustvo, 73
Ličnost, 9, 10, 39, 79, 118
Ličnost učiteljeva, 12
Ljubav, 84
Ljubav bližnjega, 80
Ljubav prema redu, 116
Logički put, 78
Logičko stajalište u nastavi, 40, 41, 78, 82

Majstorisanje (bastelovanje), 83
Manuelna nastava, 84
Marljiva priprava, 115
Marljivost, 104

Mašta (fantazija), 13, 50, 51, 64, 65, 66, 93
Materijalizam didaktički, 14
Materijalna zadaća nastave, 14
Memoriranje, 64, 76, 87
Metoda, 37, 38, 47, 59, 70, 74, 84, 88, 113, 118
Metoda cjelovita, 63
Metoda nastave (obuke), 37, 38
Metodičarstvo, 39
Metodička jedinica, 28, 70, 75, 81, 82
Metodička priprava, 116
Metodička sloboda, 118
Metodička svijest, 38, 39
Metodički prstomet, 94
Mimičko prikazivanje, 67
Mimika, 116
Misaoni poticaj, 94
Misaoni rad, 114
Misaono pronicanje, 90
Mišljenje, sposobnost, 13
Mnogostrukost interesa, 17, 19
Model, 90
Moralno estetski momenti u nastavi, 113, 118
Motivi učenja, 118
Motor volje, 83

Nacrt lekcije, 116
Načela slobodnoga rada, 115
Načela za izbor gradiva, 23
Nadarenost, 102
Nagon oblikovanja, 67, 88
Nagon oponašanja, 12, 67
Nagon pokretanja, 67
Nagon razvitka, 80
Nagon saopćivanja, 67
Nagon saznavanja, 67, 95
Nagon sjetilni, 15
Nagon za rad, 66
Naknadni doživljaj u nastavi, 69
Nastava (obuka), 7, 9, 10
Nastava doživljavanjem, 51, 69
Nastava i umjetnost, 7
Nastava nazorska, 35
Nastava od djeteta, početak, 30
Nastava pomoću diobe rada, 103
Nastava podijeljena prema radu, 101
Nastava u epohama, 25
Nastava u skupinama, 101, 102
Nastava za obrazovanje ćudi, 35
Nastavna građa, 20
Nastavna građa, poredak, 23, 26
Nastavna tehnika, 114
Nastavni impulsi, 59, 95
Nastavni plan (naučna osnova), 33, 35, 36, 92, 96, 116, 119
Nastavni plan, normalni, 33
Nastavni plan, specijalni, 33, 34
Nastavni plan, zemaljski (okvirni), 33
Nastavni postupak, 70
Nastavni predmeti i mašta, 66
Naučna priprava, 116
Nauk (Lehre), 9
Naviranje u pripravi, 76
Navještaj cilja, 71, 72, 76
Nazor na svijet, 80
Nazor na život, 81
Nazorska nastava (Gesinnungsunterricht): estetsko-etička nastava, 35
Nazorske struke, 15
Nepotreban nastavnik, 96
Nimbus nedokučivosti, 53
Normalni oblici didaktički, 40, 77
Nova škola, 9, 15, 22, 73, 82, 92, 97

Objašnjavanje, 100
Oblici nastave (obučavanja), 69, 77, 90, 96, 103, 118
Oblik cilja, 71
Obrazovanje, 15, 16, 18, 19, 20, 74, 77, 78, 79, 83, 88
Obrazovanje ćudi, 15, 74
Obrazovanje čuvstva i volje, 15, 16, 77
Obrazovanje duha, 83, 88
Obrazovanje ličnosti, 12, 19
Obrazovanje snage, 118
Obrazovanje spoznaje, 78, 79
Obrazovanje ukusa, 18
Obrazovanje volje, 15, 16, 77
Obrazovna dobra, 84, 101
Obrazovna potreba, 95
Obrazovna vrijednost, 116
Obrazovni ideal, 19
Obučavati, 8, 9, 10
Obučni (nastavni) postupak, 70
Obuka (nastava), pojam, 8
Očekivanje u nastavi, 71
Odgovor, 95, 96, 101
Odlomak, 78
Odlučni reformatori, 102
Odnošaj učitelja prema učeniku, 79
Oduhovljena ličnost, 79, 80
Oduhovljena moć, 118
Opažanje u nastavi, 90, 94, 97, 98
Opažanje vrsti, 98
Općenje (Umgang), 71, 73
Opis, 92
Oponašanje, 66, 101
Organizatorna koncentracija, 28
Osnova lekcije, 117
Osobnost (Individualität), 9, 12, 39, 79
Osornost u nastavi, 115
Osvjedočenje, 11, 15
Pamćenje, 13, 15, 50, 51, 59, 60, 61, 62, 63, 82

Pamćenje ingeniozno, 62
Pamćenje judiciozno (logičko), 62
Pamćenje mehaničko, 62
Papirnati nastavnik, 114
Parcijalni raspored građe, 26
Particija, 100
Pasivnost djece, 118
Patos, 93
Pažnja, 13, 32, 46, 50, 51, 56, 57, 58, 93, 97, 107, 116, 118
Pažnja nehotična, 16, 56
Pedagogija velegrada, 105
Pedagogijski akt, 7
Pijetet, 22
Pismeno ponavljanje, 63
Pitajući oblik nastave (heuristički), 92
Pitanje učenikovo, 95
Pitanje učiteljevo, 59, 94, 119
Plastilin i glina, 66
Ples, 85
Početak nastave, 36
Pojam nastave (obuke), 8
Pojam obrazovanja, 20
Pokazivanje, 100
Položaj nastave, 117, 119
Polusatne lekcije, 35
Pomične i stojeće fotografije, 54
Ponavljanje, 35, 60, 63, 72, 73, 79, 115, 116
Poplašiti dijete, 95
Poredak građe u nastavi, 23, 24
Poređenje, 73, 91, 100
Potpunost, 22, 118
Potreba priprave, 72
Povjerljiva konverzacija, 77
Pradoživljaj, 69
Preambulacija, 76
Predavajući oblik nastave, 92, 93, 94
Predanost djetetu, 113
Predanost nastavi, 114
Predavanje (sinteza), 72, 73, 76, 82, 100, 101
Predmet, 77, 78, 79, 81, 87, 97, 100
Predmeti za obrazovanje ćudi, (osvjedočenja, nazora), 15
Predodžba, 52
Predodžbeni tipovi, 61
Prerađivanje, 77, 78
Preterećenje učenika, 88
Pretovarivanje znanja, 14
Pretresanje, 100
Prevrtanje riječi, 99
Priče i pripovijetke, 66
Prigodna nastava, 29, 30, 100
Prikazivanje, 77, 78, 84, 85, 91
Prikazna nastava (obuka), 73
Priljubljivanje (stvaranje raspoloženja), 69, 80, 81
Primjenjivanje, 73, 74, 76, 88, 91
Primoravanje, 80
Princip aktualizacije, 52
Princip apercepcije, 22, 117
Princip izdašnosti, 86
Princip nastave, 83
Princip nerada, 26
Princip potpunosti (Lückenlosigkeit), 22
Princip rada, 53
Princip razvijanja sile, snage, 9
Princip sadašnjosti, 21
Princip zapažanja, 52, 53
Princip zavičajnosti, 21, 53
Princip zornosti, 52, 53, 100, 119
Princip životne blizine, 86
Pripovijedanje, 92, 93
Priprava, analiza, 71, 76
Priprava učiteljeva, 116, 118
Prirođeni dar, 7
Privođenje (Hinleitung), 77
Priznanje u nastavi, 107
Problem u cilju, 71
Proces rada, 85, 86, 87, 88
Proces učenja, 70
Proces uzgajanja i obrazovanja, 7
Procvat stručnih nauka, 21
Pročišćeno ponavljanje, 72
Produbljivanje, 69
Produktivna škola, 85, 102
Produktivnost učenika, 74
Propedevtička nastava, 27
Prorez i prerez nastave, 63
Prosuđivanje lekcije, 117
Prosuđivanje voljnih odnošaja, 72
Proživljavanje raspoloženja, 72
Psihička blizina, 58
Psihičko-etičko razmatranje, 72
Psihološko stajalište nastavnog postupka, 40, 50, 82
Punjene (šopane) životinje, 21
Put u nastavi (obuci), 116

Račvanje u nastavi, 102
Radio, 54, 90, 94
Radna jedinica, 30
Radna nastava (obuka), 67, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 104, 119
Radna nastava u radionici (München), 83
Radna načela, 80
Radna osnova, 87
Radna pedagogija, 89
Radna tehnika, 92
Rad ozbiljni, 14, 107
Rad pojedinca, 91, 101, 102, 108
Rad pred učenicima i pokazivanje, 100
Rad razreda, 91, 101, 103
Rad strogi, stvarni, 69
Rad u mašti, 66, 74
Rad za kaznu, 104

Raspoloženje, 11, 20, 35, 50, 88, 92, 112, 115
Raspored građe nastavne, 23, 26
Raspored ponavljanja, 63
Rastavljanje (razglabanje), 100
Raščlamba (artikulacija) nastave, 70, 79, 81
Raširivanje, sinteza itd., 72, 77, 78
Razdioba struka, 34
Razdioba zadaća, 106
Razgovor u nastavi, slobodni, 73, 89, 96, 119
Razjašnjenje, 72, 91
Razlog i posljedak (Grund u. F.), 18, 43, 49, 62
Razmatranje života, 72
Razredna nastava, odjelita, 101
Razredna nastava, podijeljena, 101
Razredna nastava, slobodna, 101
Razredna nastava, vezana, 101
Razredna nastava, zatvorena, 101
Razumijevanje, 18, 118
Razvijanje, 72, 90, 92
Razvojni oblik nastave (heurističtički), 92
Receptivnost, receptivan, 79
Religijski interes, 18
Religijski motivi, 16
Religijsko obrazovanje, 16
Repetitio mater..., 63
Respekt, 101
Rezultat lekcije, 117
Rezultat rada, 87, 88
Ritam i rima u učenju, 62, 63
Ručni rad, 67, 82, 84, 87, 88, 89, 102, 104

Samorad, 10, 32, 38, 48, 52, 67, 68, 77, 80, 82, 84, 92, 94, 107, 108, 117
Samostalnost, 80, 82, 84, 86, 99, 102, 104
Sandučić za kukce (insektarij), 98
Saobraćaj s djetetom, 113, 118
Sati odmora, 101
Satnica, raspored sati, 32, 34, 35, 118
Savjesnost, 104
Savjestan nastavnik, 116
Saznanje, 18
Shvaćanje, 73
Simboli, 56
Simpatija djece, 113
Simpatijski interes, 18
Sinteza, 41, 43, 46, 49
Sjetilna zamjedba, 80
Sjetilni utisci, 59, 61
Skraćeni satovi nastave, 35
Skrižaljke ili tabele, 105, 106
Skrižaljke u nastavi, 78
Skupine stvarnih nauka, 29
Skupna nastava (obuka), 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 118
Sloboda, 80, 92, 97, 114, 119
Slobodan pismeni sastavak, 68
Slobodna radna skupina, 102
Slobodna razredna nastava (obuka), 101
Slobodni razgovor u nastavi, 73, 89, 96, 101
Snaga, sila, razvijanje, 9
Socijalna pedagogija, 16, 38
Socijalni interes, 18
Socijalni motivi, 16
Socijalni oblici rada u nastavi, 90, 91, 101, 102
Speciifkacija, 47
Spekulativni interes, 18
Spontanost, 82
Sposoban nastavnik, 15, 89
Spretnost ruke, 82
Stara škola, 8, 22, 82, 92, 94, 97
Stepeni učenja, Seyfertovi, 79, 80, 81, 90
Strah na ispitu, 115
Strogost prema sebi samomu, 115, 116
Strpljivost u nastavi, 113
Struke u nastavi, 23, 108, 118
Struke za obrazov. ćudi, nazora, itd., 15
Stvaranje raspoloženja, 69, 80, 81, 92
Stvarno razmatranje, 72
Stvarno tumačenje, 100
Subjektivni momenat nastavnoga (obučnoga) postupka, 113
Surogati, 81, 94
Sustav, sistem, 103
Sustavno znanje, 76
Suum cuique, 114

Škola pamćenja, 8
Škola poučavanja, 8
Škola produktivnosti, 85
Škola rada, 21, 84, 85, 88, 89, 90
Škola riječi, 8
Škola učenja, 8, 82, 84, 88, 89, 118
Škola znanja, 118
Škola života, 118
Školska higijena, 50
Školska kuhinja, 83
Školska organizacija, 102
Školska putovanja, 68, 98
Školska stega, 104
Školska zadaća, 103
Školski izleti, 93
Školski reformatori, odlučni, 102
Školski ton, 93

Takt u nastavi, 70, 78
Tečaj radne nastave, 88
Tehnička spretnost, 83
Tehničke struke, 13
Tehnički rad, 83
Tehnika pitanja, 95
Tehnika rada, 86, 99, 117
Tehnika vještina, 100
Tema, 96, 102, 117, 118, 119
Temeljitost u nastavi, 114
Teorija, formalnih stepena, 70, 75
Tihi rad, 103
Tipovi pamćenja, 61, 62
Tipovi predočavanja, 61, 62
Tjelesni rad, 82, 83
Točnost u nastavi, 116
Ton nastave, 113
Ton nastavnika, 116
Trajno vodstvo struke, 30
Trikovi na ispitu, 115
Tumačenje, 73, 99, 100, 101, 102
Tumačenje pojmova, 100
Tumačenje rečenica, 100
Tumačenje riječi, 100
Tužbe u nastavi, 107

Učutjeti se, učućivanje, 65
Učenička pretstava, 67
Učeničke vježbe u kemiji itd., 83
Učenikovo pitanje, 95, 96
Učenikovo predavanje, 93, 94
Učenje, 61, 62, 82, 108
Učešće, 18, 56, 57, 58, 64, 73, 97, 113
Učiteljeva ličnost, 15
Učiteljeva pažnja, 57
Učiteljeva pitanja, 59, 94, 119
Učiteljeva predavanja, 92
Uklapanje (Einfügung), 77, 78, 81, 91
Ukus, obrazovanje, 88
Ulančavanje rada, 101
Umjetnik i pedagog, 7
Umornost, 50, 51
Upitna riječ u pitanju, 95
Uradak (Arbeitserzeugniss), 85
Uravnoteženost interesa, 17
Usavršavanje nastavnika, 116
Utuvljivanje gradiva, 26, 35, 60, 72
Utvrđivanje gradiva, 118
Uvježbavanje, 64
Uzajamni odnos struka, 29
Uzgojna zadaća nastave, 15
Uzgojno djelovanje nastave, 15, 16
Uzoran rad, 100, 101
Uzrok i posljedica (Ursache und W.), 18, 48

Vanjština nastavnika, 116
Vedrina u nastavi, 115
Vezana nastava, 89, 96, 101
Vezani govor, 101
Vezanost, 80
Vicevi i nastava, 114
Vidna točka, 41
Vidno polje, 41, 56
Visost (Hoheit) nastavnika), 116
Više škole, 21
Viva vox docet . . ., 54
Vježba, 50, 90
Vježbanje, 71, 88, 91, 101, 104
Vodeća nastava i struke, 30, 35
Vojnički ton, 114
Volja, obrazovanje, 15, 16, 82
Volja za rad, 104
Voluntaristički, 14, 38
Voluntarizam, 14
Vrijednosti, 85, 103
Vrijeme nastave podijeljeno i nepodijeljeno, 36
Vrijeme spavanja djece, 105

Zaboravljanje, 63
Zadaća nastave (obuke), 10, 79
Zadaća nastave, formalna, 12, 13
Zadaća nastave, materijalna, 10, 11
Zadaće domaće, 35, 91, 97, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112
Zadaće i praznici, 106
Zajednica interesa, 79
Zajednice uzgojne, 102
Zakoni duhovnoga (psihogenetskog) razvitka, 80
Zamisao (Vorsatz), 88
Zanimljiva nastava, 44, 45
Zaraćivanje, 32, 72, 81, 84, 89, 90, 118
Zatvorena razredna nastava, 101
Zatvoreni stvarni krugovi, 29
Zavičajni princip, 21
Zbirka učila, 119
Zdravo tijelo, 12
Združivanje, asocijacija, 28, 71, 73
Znanje, 88, 117
Zor (Anschauung), 52, 53
Zornost (Anschaulichkeit), 43, 51, 52, 53, 83, 118
Zrijenje, zapažanje, 52

Živahna nastava, 114, 117
Živahnost u nastavi, 115
Živa riječ u nastavi, 54, 94
Živa zajednica, 82
Životni krugovi, 29
Životni princip, 21, 26, 117, 118
Živo znanje, 118

Sadržaj

UVOD 3
PREDGOVORI 5
UVODNA RIJEČ 7
§ 1 Pojam obuke (nastave) 8

A) CILJ NASTAVE ILI OBUKE 10

§ 2 Materijalna zadaća nastave ili obuke 11
§ 3 Formalna zadaća nastave ili obuke 12
§ 4 Materijalna i formalna zadaća u odnosu jedna prema drugoj 14
§ 5 Uzgojna zadaća nastave 15
§ 6 Interes 16
§ 7 Pojedine zadaće nastave u njihovu skupnom djelovanju. Ideal obrazovanja 19

B) NASTAVNA GRAĐA 20

§ 8 Izbor nastavne građe 21
Životni princip 21
Aperceptivni princip 22

Poredak nastavne građe 23

§ 9 Poredak čitave građe; nastavne struke (gradivo po strukama) 23
Paulsenova razdioba 23
Barthova razdioba i Reinova, Itschnerova i Seyfertova . . 24
§ 10 Poredak gradiva unutar jedne struke 25
§ 11 Koncentracija nastavne građe 27
1 Bitnost koncentracije 27
2 Didaktički zaključci 28
§ 12 Skupna nastava 28
I) Razlozi za skupnu nastavu 29
II) Prijedlozi 29
III) Prigovori skupnoj nastavi 31
Gaudigov i Kerschensteinerov prigovor 32
Schmiederovo mišljenje o skupnoj nastavi 33
§ 13 Nastavni plan 33
1. Zemaljski nastavni plan (okvirni plan) 33
2. Specijalni nastavni plan 34
§ 14 Satnica ili raspored sati 34
Razdioba struka 34
Cijeli ili skraćeni satovi 35
Redoslijed struka 35
Početak nastave. Podijeljeno i nepodijeljeno vrijeme nastave 36
Podjednaka razdioba 37

C) **METODA NASTAVE.** Nastavni postupak . . . 37

§ 15 Pojam »metoda« . . . 37
I) Povijest nastavnoga postupka . . . 37
II) Pojam . . . 38
III) Precjenjivanje ili potcjenjivanje metode . . . 39

I. **Logička i psihološka stajališta nastavnoga postupka** . . 40

§ 16 Snošaj didaktike prema psihologiji i logici . . . 40

Logička stajališta općenite vrijednosti za nastavni postupak . . . 41

A. Najjednostavnije logičke funkcije u naučnom istraživanju: Analiza i sinteza . . . 41

§ 17 Analiza (Bitnost i vrsti; Elementarna analiza) . . . 41
Kauzalna analiza . . . 42
Logička analiza . . . 43

§ 18 Sinteza Bitnost i vrsti) . . . 43

B. Složene logičke funkcije: . . . 44

I. Apstrakcija i determinacija . . . 44

§ 19 Apstrakcija (Bitnost) . . . 44
Vrsti apstrakcije. Stepeni apstrakcione sposobnosti . . . 46

§ 20 Determinacija (Bitnost i značenje) . . . 47

II. Indukcija i dedukcija . . . 48

§ 21 Indukcija (Bitnost. Indukcija u nastavi) . . . 48
§ 22 Dedukcija (Bitnost. Dedukcija u nastavi) . . . 49

Opća psihologijska stajališta nastavnoga postupka . 50

§ 23 Opći uvjeti duhovnoga rada (Umornost i vježba) . . . 50
§ 24 Princip zapažanja (Pojam zapažanja. Didaktički zaključci) 52
§ 25 Princip zornosti . . . 53
Nadomjesci (surogati) zornosti: fotografije, filmovi, modeli, aparati, slike, karte, planovi, crteži itd. Živa riječ učitelja, gestikulacija, radio i gramofon, skrižaljke . . . 54
Pokušaj »međuprostorne« skrižaljke za historijske brojeve . 55
§ 26 Pažnja: Značenje za učenje. Vrsti pažnje u nastavi. Sredstva za pobudu, otklon i podržavanje pažnje. Uvjeti u učeniku . 56
Uvjeti koji leže u učitelju . . . 57
Uvjeti koji leže u gradivu . . . 58
Uvjeti koji leže u nastavnom postupku, metodi . . . 59
§ 27 Pamćenje. Značenje pamćenja za nastavu . . . 59
Mogućnost da se povisi funkcija pamćenja. Didaktički zaključci iz nauka o pamćenju. O sudjelovanju čuvstva i volje kod učenja . . . 60
O jačini sjetilnih utisaka. O valjanoj vrsti učenja napamet . 61
Metode i pomagala učenja . . . 62
§ 28 Mašta i njezino značenje za nastavu (obučavanje) . . . 64
Bistvo i vrsti mašte. Odnošaj mašte prema ćudi . . . 64
Kako može obučavanje da budi maštu, da je obuzdava i njome upravlja? . . . 65
§ 29 Nagon za rad (Bistvo) . . . 66
Vrsti. Didaktički zahtjev od pojedinih nastav. predmeta . 67
§ 30 Duševni je život djeteta cjelina. Obuka (nastava) doživljavanjem . . . 69

II. **Opći oblici obučavanja** . . . 69

§ 31 Formalni stepeni . . . 69
Općenito o formal. stepenima. Teorija o formal. stepenima . 70
Stepeni: Navještaj cilja. Priprava (analiza) . . . 71
Predavanje (sinteza) . . . 72
Združivanje (asocijacija). Shvaćanje (sustav) . . 73
Primjena (metoda, funkcija) . . . 74
Značenje formalnih stepena prema Reinu . . . 75
Prigovori formalnim stepenima . . . 76
§ 32 Sallwürkovi didaktički normalni oblici . . . 77
Stepen privođenja: Predmet. Fundacija . . . 77
Stepen prikazivanja. Stepen prerađivanja . . . 78
§ 33 Seyfertovi stepeni nastave. Psihologijska fundacija . . . 79
Zakoni psihogenetskoga ili duhovnoga razvitka. Stepeni . . 80
1. Stvaranje raspoloženja. 2. Zarađivanje novoga. 3. Uklapanje novoga u sadašnju cjelinu svijesti. 4. Formalno obrađivanje gradiva . . . 81
§ 34 Radna nastava. Fundacija. Bitnost radne nastave . . . 82
Ručni rad kao predmet i kao princip nastave . . . 83
Duhovni rad . . . 84
Scheibnerova analiza rada . . . 85
Pedagoški ispravan proces rada . . . 86
Provođenje radne nastave. Povijest te nastave . . . 88

III. Naročiti oblici rada u nastavi

§ 35 Općenito. O školi rada. Marija Montessori . . . 89
Oblici rada u skupini za zarađivanje gradiva . . . 90
Oblici rada u skupini za iskorišćivanje gradiva . . . 90
Socijalni oblici školskoga rada . . . 91
§ 36 Predavajući oblik nastave. Predavanje učiteljevo . . . 92
Predavanje učenikovo . . . 93
Gramofonske ploče i radio . . . 94
§ 37 Ispitujući oblik nastave (erotematički postupak) . . . 94
Pitanje učiteljevo . . . 94
Pitanje učenikovo . . . 95
§ 38 Slobodni razgovor u nastavi . . . 96
Primjer Lotte Müller . . . 96
§ 39 Opažanje u nastavi (Pojam opažanja) . . . 97
Razne vrsti opažanja u nastavi . . . 98
§ 40 Tumačenje. Općeniti zahtjevi . . . 99
Vrsti tumačenja; jezično, stvarno; definicijama, objašnjenjima, pretresanjem, razglabanjem, nabrajanjem vrsta, poredbama, suprotnostima . . . 100
§ 41 Pokazivanje i rad pred učenicima . . . 100
§ 42 Socijalni oblici rada u nastavi. 1. Rad razreda. 2. Nastava u skupinama učenika . . . 101
3. Pojedinačni rad . . . 102
4. Nastava pomoću diobe rada . . . 103
§ 43 O domaćim zadaćama. Vrijednost domaćih zadaća . . . 103
Sredstva kojima će se domaće zadaće udesiti da postanu plodnije. Vrsti. Opseg zadaća . . . 104
Razdioba domaćih zadaća . . . 106
Pazite na zadaće! Uputite djecu! Roditelji . . . 107

§ 44 O školi Dalton 107
Osnovna ideja i način rada 108
Tabele o školi Dalton 109
Primjeri rada iz škole Dalton 109
Prednosti škole Dalton 112

§ 45 Subjektivni momenat u nastavnom postupku. Duh nastave . 113
Predanost nastavi i djetetu 114
Strogost prema samomu sebi 115

DODATAK

§ 46 Napuci za izrađivanje lekcije (predavanja) 116
Naučna priprava. Metodička priprava 116

§ 47 Stajališta s kojih se prosuđuje lekcija (predavanje) . . . 117

§ 48 Zadaci za pedagogijske strukovne sastavke (teme) . . . 118

Literatura: I. Za prvo do četvrtoga izdanja ovoga djela . . 120
II. Najnovija literatura upotrebljena za peto izdanje 122
III. Literatura upotrebljena za ovo naše izdanje . 124

Kazalo autora 125

Kazalo pojmova 127